61. Schulnachrichten

des

Königlichen Gymnasiums

zu

Ostrowo.

Ostern 1907.



1. **Wie ist dem mechanischen Arbeiten der Schüler entgegenzuwirken?** 2. Teil.
Vom Oberlehrer Joseph Dorn.

2. **Schulnachrichten.** Vom Direktor.

1907.
Progr. Nr. 204.

Ostrowo.
Buchdruckerei von Th. Hoffmann's Erben.



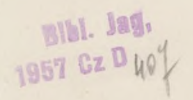
Nachdem ich im Jahre 1903 in dem Programm des Progymnasiums zu Tremessen den ersten Teil meiner Abhandlung **„Wie ist dem mechanischen Arbeiten der Schüler entgegenzuwirken“** veröffentlicht habe, kann ich nunmehr den zweiten Teil folgen lassen.

Inzwischen sind so manche wertvolle Gedanken über den Unterrichtsstoff und die Ziele des Unterrichts in pädagogischen Zeitschriften veröffentlicht worden,[1]) aber wie sie in die Praxis umzusetzen sind, d. h. wie der Lehrer beim Unterricht verfahren muss, um den Stoff in eine für den Schüler möglichst leicht fassbare Form zu kleiden, und welche Wege einzuschlagen sind, um durch den Stoff Denkfähigkeit und Phantasie zu wecken und zu kräftigen, kurz, denkende Menschen zu erziehen, das ist doch nicht immer gezeigt worden. Aber gerade darauf kommt es doch bei uns Lehrern an. Was wir zu lehren haben, ist durch die Lehrpläne festgelegt, wie wir aber lehren sollen, darüber gibt es keine allgemeinen Vorschriften. Und dies ist gut. Denn wollte man die Lehrer auf eine bestimmte Methode drillen, so wäre dies der Anfang vom Ende eines wertvollen Unterrichts. Man legt heutzutage mit Recht ein grosses Gewicht auf die Persönlichkeit des Lehrers. Diese würde aber völlig untergraben werden, wollte man ihn zum Automaten stempeln. Aber gerade deshalb, weil dem Lehrer in der Methode des Unterrichts eine grosse Freiheit gelassen wird, muss er auch mit allen Kräften danach streben, eine Methode zu haben und diese möglichst vollkommen auszubauen. Dies ist aber doch nur dann möglich, wenn er sich um die Lehrweisen anderer kümmert. Darum ist es Pflicht eines jedes Lehrers, ernsthaft die pädagogische Literatur zu verfolgen und an dieser sich weiter fortzubilden. Wer sich freilich schon als fertiges Ganze betrachtet, wenn er zum Lehramt zugelassen wird, dem ist nicht zu helfen, der wird auch in seinen Leistungen hinter den Erwartungen, die man an einen Lehrer stellen muss, zurückbleiben. Denn nicht Kenntnisse zu vermitteln, sei die Hauptsache im Unterricht, sondern denkende Menschen zu erziehen, die sich später, wenn sie die Schule verlassen haben, in der Wissenschaft und in der Welt zurechtfinden.

Am Schlusse des ersten Teils meiner Arbeit sprach ich von der Behandlung der Lektüre. Ich sagte, sowohl die poetischen als auch die prosaischen Schriften müssen in der Schule so behandelt werden, dass die Schüler den Inhalt wenigstens in grossen Umrissen stets wiedergeben können. Als ich diese Worte schrieb, dachte ich hauptsächlich an die Schriften lateinischer und griechischer Autoren. Aber was für diese gilt, gilt auch selbstverständlich für die Behandlung der Schriften deutscher, französischer, englischer Autoren. Auf welchem Wege ist dies zu erreichen? Erstens dadurch, dass man die ganze Klasse zu kräftiger Mitarbeit anhält. Denn die Tätigkeit der Schüler ist der

---

[1]) Erst neulich hat Dr. Rich. Herold darüber gehandelt in den Lehrproben und Lehrgängen von Fries und Menge 1906 3. Heft p. 42–64.



Hauptfaktor in der gemeinsamen Arbeit;[1]) zweitens dass man Stellen, welche zur Erklärung der Stelle, welche eben behandelt wird, wichtig sind, von den Schülern aufsuchen und zur Erklärung verwerten lässt; drittens dass man sich davon überzeugt, ob der Inhalt des Gelesenen und der Zusammenhang, in welchem das Stück, welches soeben gelesen wird, zum Ganzen steht, den Schülern bekannt ist. Man begnüge sich nicht mit der Übersetzung, selbst wenn diese glatt von statten geht, sondern stelle möglichst viele Fragen, durch welche den Schülern das Verständnis der interpretierten Stelle erschlossen wird. Sehr oft wird es da notwendig sein, die historischen, mythologischen und geographischen Kenntnisse der Schüler zu revidieren, dort wo sich Lücken eingestellt haben, zu ergänzen oder zu erweitern. Man sei hierin doch nur sehr genau und überzeuge sich in der nächsten Stunde, ob auch alles, was nach dieser Richtung hin durchgenommen ist, den Schülern bekannt ist. Das sind nun Wahrheiten, die freilich nicht ganz neu sind, die man sich aber immer von neuem vorhalten muss, will man nicht grobe Fehler im Unterricht machen und den Schülern die Erkenntnis der Tatsachen und Gedanken, die der Schriftsteller in seinem Werk niederlegt, verschliessen. Bekommt ein Lehrer dies fertig, so sündigt er nicht nur gegen den Schriftsteller und sein Werk, sondern auch gegen die Jugend, die er zur Erkenntnis der von dem Schriftsteller dargestellten Tatsachen, Anschauungen, Motiven, Empfindungen führen soll. Er verschliesst ihnen jene Welt, an der er sie bilden und aufrichten soll. Wer dies tut, fördert sicherlich nicht ihre Fähigkeit zu erkennen; im Gegenteil, er wird sie in einem gewissen Grade vernichten.

Werden durch solche Forderungen nicht zu hohe Ansprüche an den Schüler gestellt? Wird sein Gedächtnis dadurch nicht zu stark belastet, und leidet seine körperliche Entwickelung, — die heutzutage immer wieder herhalten muss, wenn es gilt, Neuerungen in der Schule einzuführen — nicht unter diesen Anforderungen? Genügt es nicht, wenn der Schüler die soeben übersetzten Kapitel dem Inhalt nach erfasst, die Konstruktion der Sätze verstanden hat, und die Vokabeln kennt?

Was nun die letzte Frage anbetrifft, so hängt ihre Beantwortung eng zusammen mit der Frage, warum lesen wir denn überhaupt die alten Schriftsteller. Etwa um nur die Konstruktionen zu erfassen? Die Grammatik an ihnen zu lernen? Dieser Standpunkt ist zum Glück längst überwunden. Dass aber dem Schüler besondere Schwierigkeiten bereitet würden, wenn der Lehrer seinen Unterricht so einrichtet, dass die Klarstellung des Inhalts den Mittelpunkt des Unterrichts bildet und die auf diese Weise herausgearbeiteten Bilder und Wahrheiten ein dauernder geistiger Besitz des Schülers würden, das habe ich nicht wahrnehmen können. Im Gegenteil, ich sah die Schüler mit grossem Eifer und lebhafter Freude die Arbeit verrichten. Sie wurden um so eifriger, je grösser ihre Fähigkeit wurde, die Arbeit zu verrichten. Ihr Geist ward frisch und kräftig, ihr Körper blieb der geistigen Entwickelung nicht nach. Nur bei solchen Schülern nahm ich eine Erschlaffung des Willens und eine gewisse Gleichgültigkeit wahr, welche dem Unterricht nach dieser Richtung nicht folgen konnten. Dies war nur bei wenigen der Fall. Und forschte ich nach den Gründen, so waren es mangelhafte Begabung und mangelhafte Kenntnisse in der Sprache.

---

[1]) Rothfuchs, Bekenntnisse p. 11.

Auf welche Abwege der Schüler geraten kann, wenn er nur Worte übersetzt, und den Zusammenhang mit dem Vorhergehenden nicht beachtet, das will ich an einer Stelle zeigen, die ich vor Jahren einem Obertertianer zur Interpretation aufgab. In Xenophons Anabasis lib. I, c. 6, 5 lesen wir: ἐπεὶ δ' ἐξῆλθεν, ἐξήγγειλε τοῖς φίλοις τὴν κρίσιν τοῦ 'Ορόντα ὡς ἐγένετό, οὐ γὰρ ἀπόρρητον ἦν. Mein junger Freund übersetzte: Nachdem er herausgekommen war, meldete er den Freunden das Gericht des Orontas, wie es geschah. Denn es war nicht verboten. Was mag sich wohl mein junger Freund dabei gedacht haben? Offenbar nichts. Denn als ich ihn fragte, was denn seine Worte zu bedeuten hätten, konnte er mir keinen Aufschluss geben. Sehen wir nun zu, an welcher Klippe er gestrandet ist. Erstens hatte er das ὡς nicht richtig aufgefasst, es auch nicht in das richtige Abhängigkeitsverhältnis gebracht; zweitens übersehen, dass κρίσις die richterliche Entscheidung, die Verurteilung bedeutet; drittens hatte er den Zusammenhang nicht beachtet, in dem unsere Worte mit den kurz vorhergehenden stehen. Hätte er sich aber der Worte c, 6, 4 ἀναγνοὺς δὲ αὐτὴν (τὴν ἐπιστολὴν) ὁ Κῦρος συλλαμβάνει 'Ορόνταν, καὶ συγκαλεῖ εἰς τὴν ἑαυτοῦ σκηνὴν Περσῶν οι ἀρίστους τῶν περὶ αὐτὸν ἑπτὰ . . . erinnert, dann hätte ihm die Bedeutung von κρίσις keine Schwierigkeiten bereiten können, zumal da ich kurz vorher den Zweck des συγκαλεῖ . . erklärt hatte. Der zweite Fehler war der, dass er die Grundbedeutung von κρίσις nicht beachtet hatte. Ich suchte meinen Freund zu retten und, es gelang. Aber mit den Worten ὡς εγένετο konnte er sich gar nicht zurechtfinden. Er blieb immer dabei, dass ὡς nur die Bedeutung von „wie" habe. In dieser Bedeutung war es ihm sowohl in der Lektion als auch in den schriftlichen Arbeiten am meisten begegnet. Erst ein anderer Schüler gab ihm die Erklärung, dass ὅτι und ὡς in den Aussagesätzen die Bedeutung von „dass" hätten. Da fiel es ihm auch endlich ein, dass die Worte ὡς 'ἐγένετο in Verbindung mit ἐξήγγειλε ständen und dass κρίσις als Objekt in den Hauptsatz gestellt sei, während es als Subjekt zum Nebensatz ὡς ἐγένετο gehört. Nun blieben noch übrig die Worte οὐ γὰρ ἀποροητον ςην zu erklären. Mein Freund fand nun auch bald, dass ἐξαγγέλλειν zu ergänzen sei.

Dass auffällige Gedankenlosigkeit manchmal auch bei Schülern der oberen Klassen wahrgenommen wird, will ich nur an zwei Beispielen dokumentieren: In Tacitus' Annalen lib. I, c, 61 wird geschildert, wie Germanicus mit seinem Heere an jenen Ort kommt wo Varus mit seinen Legionen von den Germanen geschlagen war. Die Gefallenen seien, wie ihm berichtet wurde, noch unbestattet. Deshalb wollte er ihnen die letzte Ehre erweisen. § 10 lesen wir die Worte: medio campi albentia ossa, ut fugerant, ut restiterant, disiecta vel aggerata. Mein Freund übersetzte: „mitten auf dem Felde lagen weisse Knochen, wie sie geflohen waren, wie sie Widerstand geleistet hatten, zerstreut oder gehäuft." Ob er wohl gedacht hat, dass Knochen fliehen oder Widerstand leisten können? Das sicherlich nicht. Er folgte genau dem lateinischen Wortlaut, und Gedankenlosigkeit tat das übrige dazu. Noch stärker zeigte sich sein mangelhaftes Denken in einer Horazstunde. Ich hatte mit der Klasse die Ode II, 18, — ich will sagen — herausgearbeitet. Ich hatte sie übersetzt, ein anderer Schüler hatte die Übersetzung tadellos wiederholt, so dass ich annehmen musste, es könne über Inhalt und Form in dieser Ode bei den Schülern kein Zweifel bestehen. Als ich mich nun an meinen Freund wandte und ihn nach dem Gedanken fragte, welcher dieser Ode zu grunde läge, erhielt ich die Antwort: Horaz sagt, man solle nicht nach innerem und äusserem Reichtum streben.

Wenn die Erfolge in den alten Sprachen — und diese Klagen sind keineswegs neu und selten — hinter den Erwartungen zurückstehen, wenn sie oft zu der Zeit und der Stundenzahl, die auf sie verwandt werden, in einem schroffen Missverhältnis stehen, so hat dies neben anderen Gründen auch darin seinen Grund, dass im Unterricht nicht immer mit dem nötigen Geschick verfahren wird. Dies wollen wir nur anstandslos eingestehen. Denn das Eingeständnis der Fehler ist der erste Schritt zur Besserung. Zu diesen Fehlern gehört auch das cursorische Lesen. Die Schriften der Alten sind ihrem Inhalte nach viel zu reich an wertvollen und tiefen Gedanken und an historisch wichtigen Tatsachen, als dass uns ein leichtes und schnelles Lesen in diese für uns weit abliegende und fremde Welt der Gedanken und Tatsachen einführte, geschweige denn heimisch machte. Und um wieviel weniger den Schüler! Aber auch die Sprache der alten Griechen und Römer ist durch den eigenartigen Aufbau der Sätze und durch die mannigfache Bedeutung der einzelnen Wörter, deren Bedeutung wir uns oft erst aus dem Zusammenhang heraus erobern müssen, einem cursorischen Lesen abhold. Wer es in der Schule durchführt, wird seinen Schülern nie das Verständnis der Sprache und der Schriften der alten Griechen und Römer erschliessen. Ihnen wird das Altertum immer ein Buch mit sieben Siegeln bleiben. Ich befinde mich hier mit dieser Ansicht in sehr guter Gemeinschaft. O. Weissenfels[1]) als Gelehrter und Pädagog gleich hoch geehrt, Rothfuchs[2]), Bone[3]) verwerfen sehr scharf eine Art der Lektüre, die ebenso sehr durch die Masse imponieren soll, als sie mangelhaft das Verständnis des Altertums erschliesst. Und dies mit Recht, denn was fördert mehr Gedankenlosigkeit und mechanisches Arbeiten als das Betreiben einer Lektüre, die nicht zum Verständnis des Lesenden dringt.

Aber wozu lehren wir denn überhaupt die Schriften der alten Griechen und Römer? Treffender könnte wohl kaum ein anderer diese Frage beantworten, wie es der grosse Kenner des Unterrichtswesens und Unterrichts A. Matthias getan hat, wenn er sagt:[4]) „Hauptsache ist nicht die sprachlich = formale Schulung, sondern die Übermittelung wertvoller Kulturgüter, Hauptsache der Lebensinhalt der Zeiten, von welchen uns die classischen Schriften berichten, das Heranführen an die Probleme und das Hinführen auf die Wege, auf denen geistig hochentwickelte Völker Wahrheit und Glück gesucht haben.“ Dass die Übermittelung hoher Güter geistig hochentwickelter Völker, wie die Griechen und Römer es waren, für die Entwickelung der geistigen Fähigkeiten, eines jeden anderen Volkes von ganz hervorragender Bedeutung sein muss, das kann

---

[1]) Was einem cursorischen Abtun antiker Literatur ganz besonders entgegensteht, ist ihr gehaltvoller Gedankenreichtum. Oder kann man mit einem Viellesen, mit einem oberflächlichen Darüberhinlesen den (von den Lehrplänen) beabsichtigten, bleibenden Eindruck erreichen? Besteht nicht die Eigenart mancher Heroen der griechischen Literatur, eines Sophokles oder eines Demosthenes oder eines Thukydides (in seinen Reden) gerade darin, dass man eben sorgfältig in die Tiefe graben muss, um Gold zu finden? Und doch gibt es ein Betreiben der Lektüre, welche durch den massenhaften Stoff die Feinheit und Tiefe des Verständnisses, deren die Meisterwerke zu ihrer Würdigung bedürfen, abstumpft, verflacht und gerade so schädlich wirkt, als man dabei wähnt, besonders in den Geist des Altertums einzuführen. Zeitschrift für Gymnasialwesen 1866 p. 657—58.

[2]) Doppelter Nachteil der Massenlektüre: 1. Abbruch des Verständnisses, 2. Schädigung des Sprachgefühls Bekenntnisse p. 11.

[3]) Gymnasialprogramm, Düsseldorf 1890.

[4]) Zur Jahreswende. Monatsschrift für höheres Schulwesen p. 3. Jahrg. II.

man recht deutlich an unserem eigenen Volke sehen. Unsere grossen Dichter Schiller, Göthe, Herder, Uhland, die Philosophen Kant, Herbart, die Geschichtsforscher Ranke, Treitschke, Droysen und der grösste Staatsmann des 19. Jahrhunderts sind sie nicht aus der Werkstatt des humanistischen Gymnasiums hervorgegangen? Wieviel Männer auf dem Gebiete der Medizin, der Naturwissenschaft, der Kriegskunde, der Politik könnte ich hier anführen, deren Namen die Geschichte des Vaterlandes dauernd ehren wird, und auf die wir und unsere Nachkommen mit berechtigtem Stolz schauen und schauen werden! Ich will hier nur ein Urteil eines Mannes anführen, der nicht ganz unserem Vaterlande angehört. Carl Schurz[1]) sagt: „Ich habe ja freilich — und leider — von dem Latein und Griechisch, das ich als Schüler wusste, im Laufe der bewegten Zeiten viel vergessen. Aber die ästhetischen und sittlichen Anregungen, die jene Studien mir gaben, die idealen Massstäbe, die sie mir errichten halfen, die geistigen Horizonte, die sie mir eröffneten, sind mir niemals verloren gegangen. Jene Studien waren nicht ein blosses Mittel zur Erwerbung von Kenntnissen, sondern im besten Sinne ein Kulturelement. Und so sind sie mir mein ganzes Leben geblieben.“

Freilich neue Zeiten fordern neue Bahnen des Lebens, stellen neue Anforderungen an den einzelnen wie an die Gesamtheit des Volkes, schaffen neue Einrichtungen im Haus, in der Gemeinde und im Staate. Auch die Schule kann sich diesem Einflusse der Zeit nicht entziehen. Sie ist ihr gegenüber auch nicht starr geblieben, sondern hat ihren Anforderungen in hohem Masse Rechnung getragen. Ein sehr wichtiges Moment in der Entwickelung der Schule ist die Gleichberechtigung der drei Schularten, des Gymnasiums, Realgymnasiums und der Oberrealschule. Jede kann und soll sich in der ihr eigentümlichen Form entwickeln, die Jugend zum Wohl der Eltern, der Gemeinde und des Staates erziehen und bilden. Während nun die beiden letzten Arten der Schule unsere Jugend in die realen und naturwissenschaftlichen Dinge einführen, vermittelt das Gymnasium das Geistesleben und die Kultur der alten Griechen und Römer, zweier Völker, die in ihrer grossen Zahl hervorragender Männer unsere Lehrer und Meister sind.

Wie bringen wir aber die Gedankenwelt und die Kultur der alten Griechen und Römer an unsre Jugend heran? Da gibt es zunächst kein anderes Mittel als ihre Sprache zu lernen; denn in ihrer Sprache spricht der Geist zu uns und in ihren Werken ihr Leben, Fühlen, Denken und Können. Wer da glaubt, er könne die Schriften der alten Griechen und Römer in der Übersetzung mit gleichem Vorteil lesen, wie in der Sprache der Alten, der kennt nicht den inneren, unzertrennbaren Zusammenhang zwischen geistigem Leben und Sprache, der weiss nicht, dass das innerste, tiefste Geheimnis der seelischen Kraft sich in der Sprache offenbart. Ein Volk, welches seine Sprache aufgibt, gibt sich selbst auf, verzichtet darauf, sein von Natur ihm eingepflanztes Seelenleben in der ihm eigenen Form zum Ausdruck zu bringen.

Aber die Sprache der alten Griechen und Römer ist uns fremd. Ihre Erlernung bietet viele Schwierigkeiten. Stellen wir da nicht an unsere Jugend zu hohe Anforderungen, und ist es nötig, solche Anforderungen zu stellen? Nun, an Vorwürfen verschiedener Art gegen das Gymnasium hat es in letzter Zeit nicht gefehlt, fehlt es noch heute nicht. Ich muss zugeben, dass manche auch berechtigt sind, aber es ist doch auch

[1]) Lebenserinnerungen, Georg Reimer, Berlin 1906.

schon viel besser nach dieser Richtung hin geworden, und es wird auch noch besser werden, solange es Männer gibt, die es ernst und ehrlich mit der Jugend meinen, denen der Lehrberuf die Quelle des sich täglich erneuernden Lebens ist.

Dass die Erlernung der Sprache der alten Griechen und Römer manche Schwierigkeiten bietet, muss zugegeben werden. Aber gerade darum sind sie wertvoll. Mit Recht sagt Rothfuchs[1]: ,,Eine schwierige Sache zu lernen ist bildend, dagegen eine Sache auf schwierige Art zu lernen, kann unmöglich bildend sein.“ Namentlich bietet die Erlernung der lateinischen Sprache manche grosse Schwierigkeiten. Aber es ruht in ihr auch ein vortrefflicher Bildungsstoff. Will man nun diesen Bildungsstoff, der durch die lateinische Grammatik repräsentiert wird, für die Bildung unserer Jugend verwerten, so muss er an sie in einer möglichst leicht fassbaren Form herangebracht werden. Wie dies erreicht werden kann, habe ich teilweise bereits im ersten Teil meiner Arbeit zu zeigen versucht. Andererseits möchte ich hier auf die Arbeiten von Ernst Eichner[2]) hinweisen, der mit grossem sachlichen Verständnis den Unterricht in der lateinischen Grammatik behandelt. Ob aber die Behandlung des Ablativs in der Schule sich in der Weise durchführen lässt, wie Eichner es vorschlägt, das scheint mir doch etwas zweifelhaft. Ich traue den Untertertianern nicht soviel Verständnis und so grosse Auffassungskraft zu. Aber sein Princip, die grammatikalischen Erscheinungen nach dem Gedankenverhältnis aufzufassen, ist für die Entwickelung der Denkfähigkeit der Schüler von sehr grosser Wichtigkeit. Seine Abhandlungen bieten auch sonst eine Fülle von Anregung und Aufklärung, dass sie einem jeden Lehrer, dem der Lateinunterricht anvertraut ist, sehr willkommen sein müssen.

Auch die 7. Direktorenconferenz der Provinz Posen[3]) fordert indirekt eine Vereinfachung der grammatikalischen Regeln. In der neuesten Ausgabe der Ostermann-Müller'schen Grammatik ist dieser Forderung schon in weitem Masse Rechnung getragen. Manches könnte wohl noch klarer, einfacher und zusammenfassender behandelt werden, aber im Allgemeinen können Lehrer und Schüler mit dieser Grammatik zufrieden sein. Nun glaube aber der Lehrer nicht, es genüge schon, wenn der Schüler die Regeln lernt, sie auf die im Übungsbuch aufgeführten Sätze überträgt oder gar im Extemporale, welches auf diesen Regelaccord genau abgestimmt ist, ein ,,Genügend“ als Zensur erhält. Das Letztere ist zwar schon ein Gewinn, aber manchmal doch recht zweifelhafter Natur. Die Regel muss aus der sprachlichen Erscheinung mit den Schülern erarbeitet, und die sprachlichen Erscheinungen müssen wiederum nach dem Gedankenverhältnis aufgefasst werden. Dann erst hat der Schüler den vollen Gewinn aus dem grammatikalischen Unterricht. Denn er lernt nicht die Regel auswendig, sondern er gewinnt sie selbst aus der sprachlichen Erscheinung und lernt wiederum an dieser das Gesetz, das sie bedingt. So ist z. B. der Genetiv der Kasus, der ein Substantiv, ein Adjektiv oder Substantiv-Pronomen neutrius generis oder ein Adverb näher bestimmt und erläutert; man kann ihn

[1]) Methodik p. 4 [2]) Vorschläge zur Umgestaltung des lateinischen Unterrichts, Berlin 1888 und Programm des Gymnasiums zu Inowraclaw 1886. [3]) Der grammatische Unterricht in den verschiedenen Sprachen würde ohne Zweifel sich mannigfach vereinfachen und zusammenfassen lassen, wenn bei allem im grossen und ganzen, abgesehen natürlich von notwendigen Besonderheiten, derselbe Gang eingeschlagen würde, welcher sich naturgemäss an das fortschreitende Satzverständnis anschliessen müsste. . . . (Direktorenconferenz in Posen 1885 p. 27.)

kurz als genetivus attributivus bezeichnen. Auch der Genetivus partitivus ist als genetivus attributivus aufzufassen. Denn wenn ich sage magna copia frumenti oder magna pars hominum, so erhalten die Worte copia und pars durch die Genetive frumenti und hominum ihre nähere Deutung und Erklärung. Dasselbe gilt für die Ausdrücke aliquid novi, multum inopiae, extremum aestatis, ubi terrarum, adeo audaciae etc. Wenn der Lehrer bei der Durchnahme der Lehre vom Genetiv diese logische Bestimmung des Genetivs an den Beispielen erklärt und deutlich macht, so wird er den Schülern jene Perspektive eröffnen, von der aus sie das innere Verhältnis des Genetivs zu dem Wort, von dem er abhängig ist, betrachten und erkennen werden. Die Regel wird ungefähr folgende Fassung erhalten. Dient ein Substantiv zur näheren Erklärung oder Deutung eines anderen Substantivs, eines Adjektivs im Neutrum, eines substantivischen Pronomens oder eines Adverbs, so tritt es in den Genetiv. Diese Regel gilt auch für ein Adjektiv (neutrius generis) falls ein substantivisches Pronomen näher bestimmt wird; also aliquid novi. Haben die Schüler die Bestimmung des Genetivs erfasst, so werden sie in seiner Anwendung nicht fehlen, mag er im deutschen kenntlich sein oder nicht. Die Schüler werden wissen, dass eine Menge Menschen multitudo hominum, etwas Neues aliquid novi übersetzt werden muss. Aber auf eins muss man die Schüler noch aufmerksam machen, nämlich dass die attributive Bestimmung zu einem Substantiv im Deutschen durch eine Präposition mit einem Substantiv, die Liebe zu Gott, ferner durch einen Infinitiv angegeben wird. Im ersteren Falle kann auch im Lateinischen die Präposition angewandt werden, also amor dei oder amor erga deum, im zweiten Falle darf niemals der Infinitiv gebraucht werden. Denn die lateinische Sprache kennt nicht den Gebrauch des Infinitivs nach einem Substantiv. Es folgt der Infinitiv nur dann, wenn dies Substantiv mit einem Hilfsverb esse zu einem Begriff sich vereinigt wie tempus est abire. Im anderen Falle muss die attributive Bestimmung durch den Genetiv des Gerundiums, das Gerundiv mit einem Substantiv oder durch Umschreibung wiedergegeben werden, also occasio urbem condendi oder urbis condendae. Die Lehre vom Gerundium und Gerundivum gehört in die Obertertia, und der Lehrer wird sich mithin auf diese eben angeführte Anweisung über den Gebrauch des Gerundiums und Gerundivums beschränken müssen, wenn er in der Untertertia die Lehre vom Genetiv durchnimmt.

Das Supinum I und II, das Gerundium und Gerundivum zeigen (in ihren Eigenschaften) eine gewisse Verwandschaft. Madwig[1]) behandelt sie auch in ein und demselben Kapitel. Das Supinum I und Gerundium haben aktive, Supinum II und Gerundivum passive Bedeutung. Aber in ihrem Wesen sind sie doch verschieden. Das Gerundium hat neben den Eigenschaften des Verbums die des Substantivs, das Gerundivum die des Adjektivs. Letztere zeigen sich auch bei den Participien. Die Supina haben nur verbale Eigenschaften. Das Supinum I wird gebraucht nach den Verben der Bewegung, um die Absicht auszudrücken, in welcher die Bewegung geschieht, z. B. cubitum ire, schlafen gehen = gehen, um zu schlafen. Die verbalen Eigenschaften des Supinums I zeigen sich auch darin, dass es den Kasus regiert, welchen das Verbum bestimmt, z. B. Legati in castra Acquorum venerunt questum iniurias (Liv. III, 25). Das Supinum II hat passive Bedeutung; es steht nach dem Neutrum der Adjektive und nach den Substativen fas,

[1]) Lateinische Sprachlehre für Schulen von Dr. J. N. Madwig, Braunschweig 1837 c. 7 p. 379.

nefas, z. B. horribile dictu, es ist schrecklich zu sagen (d. h. wenn es gesagt wird, ist es schrecklich,) turpe factu, es ist schimpflich zu tun (wenn es getan wird, ist es schimpflich).[1])

Die Participien sind Verba und Adjektiva. Dies zeigt sich einerseits darin, dass sie den casus des Verbs regieren und Zeitverhältnisse angeben, andrerseits in ihrer Fähigkeit, sich dem Nomen, welches sie näher bestimmen, im casus, numerus und genus zu accommodieren. Das Gerundium ist also erstens Verbum. Dies zeigt sich darin, dass es durch ein Adverbium näher bestimmt wird und den casus des Verbums beibehält; z. B. ad b e a t e vivendum; (beate vivere) spatium a r m a capiendi (arma capere). An dem letzten Ausdrucke (spatium arma capiendi) kann man den Schülern die aktive Bedeutung des Gerundiums klar machen; das Gerundium ist ferner auch Nomen. Dies lernt der Schüler an dem Ausdrucke ad beate vivendum. Denn er sieht, dass es mit einer Präposition zusammengesetzt ist, was nur bei Substantiven im Lateinischen zulässig ist, und dass es auch dekliniert wird. Denn vivendum ist der Accusativ, der von der Präposition ad abhängig ist. Diese Erkenntnis wird an mehreren Beispielen gefestigt. Wie stark das Substantivische im Gerundium vertreten ist, zeigt sich auch darin, dass es durch einen Genetiv näher bestimmt werden kann. Cic. Phil. V, 3. Agitur, utrum M. Antonio facultas detur opprimendae rei publicae, caedis faciendae bonorum, diripiendae urbis, a g r o r u m suis latronibus condonandi. Hier ist offenbar der Genetiv agrorum beeinflusst durch das Substantivische in condonandi. Das Gerundivum ist Verb und Adjektiv. Es hat adjektivische Eigenschaften. Denn es passt sich dem Substantiv, das es näher bestimmt, an in Numerus, Genus und Kasus. Ist nun, ich will sagen, das Wesen der Supina, des Gerundiums und Gerundivums festgestellt und sind den Schülern die Bedeutung dieser Modi klar geworden, so festige und erweitere der Lehrer die Kenntnis in ihrer Anwendung an Beispielen aus den Schriftstellern (oder an denen, die in der Grammatik angeführt sind). In Sätzen wie: homines ad deos nulla re propius accedunt quam salutem hominibus dando (Cic. pr. Lig. 12) oder His rebus Caesar certior factus et infirmitatem Gallorum veritus, quod sunt in consiliis capiendis mobiles . . . . nihil his commitendum existimavit, (Caes. IV, 5) oder Primus liber Tusculanarum disputationum est de contemnenda morte (Cic. div. II. 1) lernt der Schüler das Gerundium und Gerundivum im Ablativus instrumenti und in Verbindung mit Präpositionen kennen.

Als ganz neue Erscheinungen in der lateinischen Sprache treten dem Quintaner der Abl. abs. und der Acc. c. Inf. vor die Seele. Er lernt sie im 4. Quartal kennen. Schon in der Sexta hat der Schüler den Ablativus temporis, causae, instrumenti, modi kennen gelernt. Er weiss, dass die Zeitbestimmung auf die Frage „wann" durch den Ablativ ausgedrückt wird, desgleichen die adverbialen Bestimmungen auf die Frage

---

[1]) Es scheint, als könne man die Auffassung von der passiven Bedeutung des Supinums 2 nicht immer aufrecht erhalten. Daher scheint mir Madwig mit Recht zu sagen: (§ 412, Anm. 1) Einzelne Adjektiva, besonders facile, difficile und proclive stehen im Neutrum sogar dann mit einem Supinum, wenn sie sich eigentlich auf einen activen Infinitiv als ihr Subjekt beziehen und von diesem Infinitiv ein Satz abhängen sollte: difficile dictu est, quanto opere conciliet homines comitas affabilitasque sermonis (Cic. off. II, 14) = dicere Ad calamitatem societas non est facile inventu, (= invenire) qui descendant. (Cic. Lael. 7.) So werden auch fas und nefas gebraucht: nefas est dictu, miseram fuisse Fabii Maximi senectutem.

„womit“ und „wodurch“. Geht der Lehrer von diesen Satzverhältnissen aus, so lässt sich der Abl. abs. dem Verständnis des Schülers ganz nahe führen. Der Abl. abs. ineunte vere omnes florent arbores fügt sich dem Satze ein als Ablativus temporis. Im Anfang des Frühlings (im beginnenden Frühling) grünen alle Bäume. Urbe deleta omnes incolae emigraverunt. Nach der Zerstörung der Stadt (aus der zerstörten Stadt) wanderten alle Bewohner aus. Es wird den Schülern auch nicht auffällig erscheinen, wenn sie wahrnehmen, dass der Abl. abs. nur dann Anwendung findet, wenn der deutsche Satz im Haupt- und Nebensatz verschiedene Subjekte aufweist. Denn der abl. abs. passt sich dem Gedankengange des Satzes an als ein im Ablativ zum Ausdruck gebrachter Umstand der Zeit, der Art und Weise, des Grundes“.[1]) Es wird ferner dem Schüler nicht mehr auffällig erscheinen, wenn er sieht, dass der abl. abs. nicht durch ein Komma getrennt wird. Wie dieser Abl. abs. in seiner sprachlichen Entwickelung aus dem grammatischen Zusammenhang herausgewachsen ist, und wann er diese freiere Gestaltung gewonnen hat, das braucht der Schüler nicht zu wissen. Das darf der Lehrer ihm auch nicht erklären, denn es geht über das Fassungsvermögen eines Quintaners weit hinaus. Will man auch hierüber den Schülern Klarheit verschaffen, so kann man es bei denen versuchen, welche ein gutes Stück in der lateinischen Sprache vorwärts gekommen sind.[2])

Auch den Acc. c. inf. lernen die Schüler zuerst in der Quinta kennen. Das Verständnis für grammatikalische Erscheinungen ist hier schon viel weiter entwickelt wie in der Sexta, und hat es der Lehrer verstanden, die Lust an solchen Erscheinungen zu wecken, so werden sich die jugendlichen Gemüter mit Freuden diesem neuen Kapitel zuwenden. Der Lehrer wird bei der Erklärung des Acc. c. Inf. sehr weise Mass halten müssen, damit er durch ein Zuviel die weichen Gemüter nicht abschrecke oder das Verständnis trübe. Zunächst wird er sich darauf beschränken müssen, ihnen klar zu machen, was verba dicendi, putandi, sentiendi sind. Dann muss er sich die Gewissheit verschaffen, dass sie diese verba von anderen scheiden können. Dies geschieht am besten dadurch, dass er Sätze bauen lässt, in denen diese Verba vorkommen. Es ist dies namentlich für die Gegenden wichtig, in denen die Gymnasien stark von polnischen Schülern besucht werden. Aber auch die deutschen werden durch dieses Verfahren in der Satzbildung der deutschen Sprache gefördert. Man vergesse aber nicht, die Schüler darauf aufmerksam zu machen, dass nach den Verben des Sagens in der deutschen Sprache die Sätze mit „dass“ möglichst gemieden werden und dafür die Anwendung der indirekten Rede gebräuchlicher ist, z. B. Caesar certior factus est; tres iam partes copiarum Helvetios id flumen traduxisse, Cäsar wurde benachrichtigt, die Helvetier hätten 2 Drittel der Truppen über diesen Fluss geführt.

In Ostermanns Grammatik (§ 135 ed. 1900) finden wir den Satz video arborem florere, ich sehe den Baum blühen. Die Fassung des deutschen Satzes kann also der des lateinischen ganz nahe gebracht werden; dadurch wird die letztere dem Verständniss des Schülers erschlossen. Als Objekt im Satze wird nicht nur der Accusativ arborem, sondern der Accusativ in Verbindung mit dem Infinitiv angesehen. Hieraus erklärt sich

---

[1]) Diese Erklärung des abl. abs. ist zuerst von Lattmann und Müller gegeben. Ihnen stimmt fast ganz bei Otto Keller (zur lateinischen Sprachgeschichte II, S. 333, Ausg. 1895.)

[2]) Cauer, gram. milit. p. 43.

die Bezeichnung Accusativus cum infinitivo. Einen Schritt weiter kommt der Lehrer, wenn er die Schüler fragt: „Wie kann der Satz video arborem florere noch anders übersetzt werden?" Der eine und der andere Schüler wird die richtige Antwort geben: „ich sehe, dass der Baum blüht". Hiermit ist man nun auf die Sätze, welche mit „dass" eingeleitet werden, gekommen. Der Lehrer fahre nun fort, zu fragen. „Aus welchen Sätzen besteht der Satz, ich sehe, dass der Baum blüht?" Antwort: „Aus Haupt- und Nebensatz." Frage: „Wie lautet der Hauptsatz?" Antwort: „Ich sehe." Frage: „Wie lautet der Nebensatz?" Antwort: „Dass der Baum blüht." Frage: „Was heisst, ich sehe?" Antwort: „video." Frage: „Welche lateinischen Worte geben den Nebensatz wieder?" Antwort: „arborem florere." Frage: „Welches Wort des deutschen Nebensatzes ist nicht übersetzt?" Antwort: „dass". Frage: „Wie lautet das Subjekt des Nebensatzes?" Antwort: „die Bäume." Frage: „In welchem Kasus steht es?" Antwort: „im Nominativ." Frage: „In welchem Kasus steht arborem?" Antwort: „im Accusativ." Frage: „In welchem Kasus steht also beim Accusativus c. Infinitivo das Subjekt des deutschen Nebensatzes?" Antwort: „im Accusativ." Frage: „Wie lautet das Prädikat des deutschen Nebensatzes?" Antwort: (sie) „blühen." Frage: „Welche Form ist's?" Antwort: „Die dritte Person Pluralis Praesentis Activi." Frage: „Durch welches Wort ist es im lateinischen Satze wiedergegeben?" Antwort: „durch florere." Frage: „Welche Form ist es?" Antwort: „der Infinitivus Praesentis Activi." Frage: „Durch welchen Modus wird also das Prädikat des deutschen Nebensatzes wiedergegeben?" Antwort: „durch den Infinitiv." Frage: „Warum nennen wir wohl diese Konstruktion accusativus c. infinitivo?" Antwort: „Weil das Subjekt des deutschen Satzes in den Akkusativ und das Prädikat in den Infinitiv gesetzt wird." Frage: „Was für ein Verbum ist video?" Antwort: „Ein Verbum sentiendi." Frage: „Nach welchen Verben wird wohl der Akkusativus c. Infinitivo gebraucht?" Antwort: „Nach den Verben sentiendi." Der Lehrer gebe hierauf den Schülern einen Satz zu übersetzen, in dem der Akkusativus c. Infinitivo von einem verbum dicendi abhängig ist und lasse durch sie feststellen, dass der Akkusativus c. Infinitivo auch nach den Verben dicendi angewandt wird.

Auf diese Weise also hat der Schüler unter Leitung des Lehrers sich die Kenntnis erarbeitet, 1. dass der Akkusativus c. Infinitivo nach den Verben dicendi und sentiendi steht, 2. dass seine Eigentümlichkeit darin besteht, dass das Subjekt des Nebensatzes in den Akkusativ und das Prädikat in den Infinitiv gesetzt wird. Wenn nun Cauer,[1]) dessen Schriften ich niemals aus den Händen gelegt habe, ohne einen grossen Gewinn und ohne Anregungen aus ihnen gewonnen zu haben, vom deutschen Satz ausgeht, so hat dies Verfahren zwar seine Berechtigung, aber ich glaube, dass die auf analytischem Wege aus dem lateinischen Satze gewonnene Kenntnis nicht nur nachhaltiger, sondern auch für die Entwickelung der Denkfähigkeit von viel grösserer Wirkung ist. Wenn er meint, die Kleinen hätten zur Reflexion keinen Trieb, und es sei ungesund, ihn bei ihnen zu wecken, so ist doch dem entgegenzuhalten, dass viele Schulmänner andrer Meinung sind. Auch ich habe, der ich den Lateinunterricht auf den unteren Stufen mehrere Male gegeben habe, gefunden, dass die Knaben mit grossem Eifer den Anregungen nach dieser Richtung hin folgten. Es lässt sich zwar nicht leugnen, dass bei den Kleinen die Neigung, sich receptiv zu verhalten, vorherrschend ist, aber man kann auch wiederum nicht sagen,

---

[1]) Gramm. milit. p. 40.

sie haben zur Reflexion keine Neigung. Schon bei 5jährigen und noch jüngeren Kindern habe ich ganz auffallende Gaben nach dieser Seite hin entdeckt, und das Verlangen, Aufschluss über Erscheinungen und Beobachtungen zu erhalten, war mir manchmal etwas unwillkommen. Wenn unsere Knaben vielfach dazu neigen, — und solche Beobachtungen habe ich leider auch in der Prima gemacht — sich dem dargebotenen Stoff gegenüber receptiv zu verhalten, ohne ihn mit dem Geiste zu durchdringen, so ist daran oft die mangelhafte Methode schuld. Mit solcher aber muss gebrochen werden. Schon beim Sextaner suche man an dem gebotenen Stoffe die Denkfähigkeit zu wecken und zu kräftigen.

In der Tertia wird die Lehre vom Infinitiv noch genauer durchgenommen. Man suche zunächst eine Erklärung des Infinitivs zu geben; der Lehrer findet schon in der Bezeichnung „Infinitiv“ einen Anhaltspunkt. Der Infinitiv ist nämlich jene Form des Verbums, die seinen Begriff unbegrenzt wiedergibt. Er wird weder durch die Person noch, was die Infinitive Praesentis und Perfecti Activi, ferner die Infinitive Praesentis und Futuri Passivi anbetrifft, (laudare, laudavisse, laudari, laudatum iri) durch die Zahl und das Geschlecht bestimmt. In der Konstruktion des accusativus cum infinitivo wird ihm zwar ein Subjekt beigegeben, aber die Person kommt im Infinitiv nicht zum Ausdruck. Madwigs[1]) Erklärung des Infinitivs ist sehr treffend, aber in der Fassung, wie er sie gibt, für Schüler etwas zu unverständlich. Verständlicher ist die Definition des Infinitivs in der Grammatik von Ellendt und Seyffert.[2]) Ob er aber neben dem Verbal- auch den Substantivbegriff in sich birgt, das kann man an seiner äusseren Erscheinung nicht wahrnehmen. Darum würde ich es auch meiden, ihn auf dieser Stufe nach dieser Seite hin genauer zu erklären. Dass er aber niemals als substantiviertes Attribut zum Substantiv gebraucht wird, wie im Deutschen und Griechischen, dies lesen die Schüler im Übungsbuch und bei den Schriftstellern; diese Kenntnis bei der richtigen Gelegenheit in den Schülern zu wecken und festzulegen, darf der Lehrer nicht versäumen. (Die Kunst zu schreiben heisst ars scribendi.) Der Infinitiv kann im Satzverhältnis als Subjekt oder als Objekt auftreten. Subjekt und Objekt eines Satzes können nicht nur durch ein Substantiv, sondern auch durch andere Wortklassen ausgedrückt werden. In dem Satze, dulce et decorum est pro patria mori (Horaz, Ode III, 2, 13) ist der Infinitiv Subjekt, dulce et decorum est Prädikat; in dem Satze: non hunc in vincula duci imperabis (Cic. Cat. I, 11) ist er Objekt. Aus dem ersten Satze kann für den Unterricht die Regel gewonnen werden: Wird das Subjekt eines Satzes durch einen Infinitiv zum Ausdruck gebracht, und besteht das Prädikat in einem oder mehreren Adjektiven in Verbindung mit dem Hilfszeitwort esse, so nehmen die Adjektiva das sächliche Geschlecht an.

Da die Schüler der Tertia im Verlaufe des Jahres bereits das griechische Verbum kennen gelernt haben, so ist ihnen, um das Interesse und Verständnis für sprachliche Erscheinungen zu stärken, der Gebrauch des griechischen Infinitivs genau zu erklären. Diese Kenntnis ist auf den höheren Stufen zu ergänzen und zu vertiefen. Man versäume hierbei nicht, bei seiner Erklärung auf den Infinitiv im Deutschen und auch im Fran-

---

[1]) p. 356 § 387. [2]) p. 156 § 161. Ausg. Berlin 1896.

zösischen hinzuweisen. Der griechische Infinitiv ist ein Verbalnomen.[1]) In diesem seinem Wesen liegt seine Kraft, die sich teils in derselben Form äussert wie das Verbum, teils auch wie das Substantiv. Er ist substantivisch, d. h. vertritt ein Substantiv und wird auch als solcher mit dem Artikel verbunden, *τὸ διδόναι* das Geben, *τὸ λέγειν* das Reden.[2]) Dieser substantivische Infinitiv wird mit Präpositionen verbunden.[3]) *ὁ δὲ ἐκ παντὸς τοῦ χρόνου μάλιστ' ἐπραγματεύετο νομίζων . . . ὅσα τῆς πόλεως προλάβοι πρὸ τοῦ τοὺς ὅρκους ἀποδοῦναι, πάντα ταῦτα βεβαίως ἕξειν.* Demosth. *περὶ στεφάνου* 26. Die Worte *πρὸ τοῦ τοὺς ὅρκους ἀποδοῦναι* beweisen sein substantivisches und sein verbales Wesen. Das substantivische wird dokumentiert durch die Präposition *πρὸ* und den Artikel *τοῦ*, das verbale durch den Akkusativ *ὅρκους*. Der substantivische Infinitiv wird also mit dem Kasus verbunden, den das Verbum regiert. Er kann wie im Lateinischen Subjekt und Objekt eines Satzes sein. Auch in der Abhängigkeit von einem Substantiv und Adjektiv tritt er schon bei Homer auf. Die lateinische Sprache der klassischen Zeit dagegen kennt eine solche Abhängigkeit des Infinitivs nicht.

Betrachten wir nun den Infinitiv in der deutschen Sprache. Mit dem Infinitiv der lateinischen und griechischen Sprache hat er die Eigenschaften des Verbums gemeinschaftlich. Er kann auch als substantivisches Attribut zu einem Substantiv treten, z. B. die Kunst zu schreiben (die Kunst des Schreibens) und tritt auch als substantiviertes Verbum auf. Die Worte „das Laufen," „das Springen," „das Lesen," was sind es anders als substantivierte Infinitive? Als solche werden sie auch durch attributive Bestimmungen im Genetiv näher erklärt, z. B. das Lesen der Bücher, das Bauen der Häuser etc. Der Infinitiv der deutschen Sprache ist also in seiner Substantivierung einen Schritt weiter als der Infinitiv der griechischen Sprache. Denn dieser tritt zwar als Substantiv auf, aber die verbalen Eigenschaften behält er daneben bei. Grimm behandelt auch den substantivierten Infinitiv in der Lehre von den Nomina. Er[4]) sowohl als auch Jolly[5]) geben uns auch über ihn treffenden Aufschluss.

Über den infinitivus historicus herrscht bei den Schülern vielfach Unklarheit. Sie erkennen ihn nicht leicht, da er eine Ausdrucksform ist, die ihnen nicht oft zu Gesicht kommt. Dazu kommt, dass das Subjekt des Infinitivsatzes im Nominativ steht. Die Schüler suchen immer nach einem Hauptverbum, können es aber freilich nicht finden. Da es nun die Aufgabe des Lehrers ist, die sprachlichen Erscheinungen dem Verständnisse der Schüler nahe zu bringen, die Schüler aber auch selbst oft, wenn sie in der richtigen

---

[1]) Curtius Griech. Gramm. p. 202 § 221 Ausg. 1891. [2]) In der homerischen Sprache findet sich kein Beispiel von Substantivierung im eigentlichen Sinne. Die Flexion des Infinitivs durch den vorgesetzten Artikel hat bei Homer nicht statt. [3]) In der französischen Sprache wird der Infinitiv mit à gebraucht zum Ausdruck des Zweckes. Die Verbindung des lateinischen Infinitivs mit einer Präposition ist unklassisch. Erst im frühen Mittelalter finden wir Lesungen mit per, pro häufiger als mit dem Infinitiv. [4]) Der Infinitiv ist eine Art von Substantivierung des Verbums, dessen regeres Leben dabei aufhört. Der persönliche Ausdruck und der Numerus gehen verloren, eine Übertragung der Tempusunterschiede ist dabei noch denkbar. Er ist das aus aller Persönlichkeit tretende, in seiner Unbestimmtheit für jedwede Person zugleich gerechte Verbum: die persönlichen Kennzeichen der Flexion hören bei ihm auf. (Deutsch Grammatik p. 56.) [5]) Noch weit vollständiger als im Griechischen hat dieser (Infinitiv) in unserer Muttersprache die Eigenschaften der Substantiva angenommen, was sich z. B. darin ausdrückt, dass er selbst hier und da einen Plural bilden kann, z. B. die Leben, besonders in dem zusammengesetzten Wort, die Menschenleben. (Geschichte des Infinitivus im Indogermanischen p. 174).

Weise erzogen sind, Aufschluss über diese verlangen, so entsteht nun die Frage, wie wird der Lehrer dieser seiner Aufgabe am besten gerecht. Das ist nun nicht ganz leicht. Am einfachsten wäre es, ihn durch Ellipse zu erklären. Man nahm früher an, es sei coepit ausgefallen, aber diese Theorie scheint schon lange aufgegeben zu sein. Reyssig[1]) glaubte eine Analogie in dem Rapportstiel der Kriegsberichte gefunden zu haben. Andere halten ihn für älter als die Kriegsberichte der Feldherrn. Am besten tut der Lehrer, welcher den Schülern die Erklärung des infinitivus historicus folgendermassen gibt. Um eine Tatsache, einen Vorgang schnell und ausdrucksvoll zu schildern, gebraucht der Lateiner den infinitivus historicus. Er ist eine Art nominativus cum infinitivo, denn das Subjekt steht im Nominativ, das Prädikat im Infinitiv. Eine genaue sprachliche Erklärung ist selbst auf der obersten Stufe unmöglich, da man auf andere Sprachen, z. B. auf das Littauische und Sanskrit (Zend) zurückgehen müsste.[2])

Zum Schluss dieses Abschnittes über die Behandlung der Lehre vom Infinitiv will ich hier noch kurz auf den infinitivus imperativus hinweisen, der sowohl im Lateinischen als auch im Griechischen und im Deutschen sich vorfindet. Er ist entstanden in dem ersten Entwickelungsstadium der Sprache und macht sich geltend als ein Überbleibsel aus alter Zeit auch dann, wenn sie sich zur höchsten Blüte entwickelt hat. An wenigen Beispielen kann man es den Schülern klar machen, wenn man sie zunächst auf die Sprache der Kinder hinweist. Diese sprechen im ersten Kindesalter nur im Infinitiv. Desgleichen bedienen sie sich niemals des Pronomens ich. Es fehlt also in ihrem Bewusstsein die Vorstellung des Persönlichen und der Zeiten. Sie sagen nicht, ich will essen, sondern „essen", nicht, ich will schlafen gehen, sondern „schlafen gehen". Diesen Infinitiv gebrauchen sie dann später, wenn sie erwachsen, als infinitivus imperativus. Sie sagen „Tür zumachen", Fenster schliessen etc.

Oft findet man, dass selbst solche Schüler, welche die lateinischen Formen und Regeln gut beherrschen und auch anzuwenden verstehen, über das temporale Verhältniss der durch das Präsens, Perfectum, Imperfectum, Plusquamperfectum, Futurum I und II ausgedrückten Handlung sehr im Unklaren sind. Auch darüber herrscht vielfach Unklarheit bei den Schülern, welche Qualität der Handlung durch die Modi bestimmt wird. Selbst in der Sekunda habe ich bei manchen Schülern ein ziemlich mangelhaftes Verständnis hierin gefunden. Und doch ist es durchaus notwendig, dass dem Schüler die Bedeutung der Tempora und Modi möglichst früh bekannt werde. In der Untertertia, in welcher Klasse die Lehre von den Tempora genau durchgenommen wird, ist die bereits vorhandene Kenntnis zu vertiefen. Der Schüler muss es empfinden, dass durch das Präsens die unvollendete, durch das Perfektum die vollendete Handlung der Gegenwart, durch das Imperfektum die unvollendete, durch das Plusquamperfektum die vollendete Handlung der Vergangenheit angegeben wird. Man gehe beim Unterricht von den Bezeichnungen Präsens, Perfektum etc. aus und bediene sich zur Klärung des Verständnisses der Beispiele. Ich schreibe, schliesst die Vorstellung ein, ich bin mit dem Schreiben nicht fertig, ich habe geschrieben, gibt die vollendete Tatsache an. Dagegen beweist der Satz, ich schrieb, als du zu mir kamst, dass ich in dem Augenblicke, in dem du zu mir kamst,

---

[1]) Vorlesungen über lateinische Sprachwissenschaft. [2]) Jolly, Geschichte des Infinitivs im Indogermanischen p. 176 seq.

mit dem Schreiben noch nicht fertig war, während in dem Satze, ich hatte geschrieben, als du zu mir kamst, die Vorstellung enthalten liegt, ich war schon fertig mit dem Schreiben, als du zu mir kamst. Beide Handlungen liegen in der Vergangenheit. Aus den im Unterricht vorgelegten Beispielen kann der Schüler unter Leitung des Lehrers sehen, wie streng der Römer in der Auffassung des temporalen Verhältnisses war, und mit welcher Gewissenhaftigkeit er dieses zum Ausdruck brachte. In dem Satze sole orto dies lucet gibt das Participium perfecti orto die vollendete Tatsache an, lucet die dauernde. Die Sonne ist bereits aufgegangen, wenn es Tag ist. Auch an einer ganzen Klasse von Verben kann man dieses Gesetz über die Zeitfolge im lateinischen Satze ersehen, nämlich an den Verben des Hoffens, Drohens und Versprechens. Diese Verba drücken die erhoffte, angedrohte und versprochene Tatsache, sofern sie in der Zukunft liegt, auch aus durch den Infinitiv futuri. Wir begnügen uns im Deutschen oft mit dem Infinitiv Praesentis, z. B. in dem Satze: Ich verspreche dir, dies zu geben. Wie oft muss man es erfahren, dass Schüler übersetzen: als ich nach Rom kam, warst du bereits abgefahren, cum Romam venirem, Roma iam profectus eras und doch muss es heissen cum Romam venissem, denn ich musste doch erst nach Rom gekommen sein, d. h. meine Ankunft in Rom musste eine vollendete Tatsache sein. Schüler, die nicht angehalten werden, die temporalen Verhältnisse stets im Auge zu behalten, übersetzen nur nach der deutschen Fassung des Satzes; so auch si id facis, praemiis afficieris, wenn du das tust, wirst du belohnt werden müssen, während es doch heissen muss, si id feceris, praemiis afficieris. Denn der Gedankeninhalt des ganzen Satzes liegt in der Zukunft, und zwar als bedingte Tatsachen, von denen die eine der anderen zeitlich vorangeht. Dies muss im Lateinischen zum Ausdruck gebracht werden. Anders verhalten sich zueinander die beiden Tatsachen in dem Satze, si eos amabis, te amabunt. Wenn du sie liebst, werden sie dich lieben. Beide liegen in der Zukunft; sie treten gleichzeitig ein, und die eine dauert so lange wie die andere.

Die Sprache ist der Ausdruck der Seelentätigkeit. Was in der Seele vorgeht, kommt durch sie im Wort zum Ausdruck. Dieses ist zur Mitteilung an andere erfunden. Durch die Sprache dringen wir zur Erkenntnis der Seelentätigkeit anderer. In dieser nimmt das Denken die höchste Stufe ein. Unsre Jugend an dem, was andre Völker, namentlich solche, die in der geistigen Entwickelung die höchste Stufe erreicht haben, in Kunst und Wissenschaft geleistet haben, zu bilden, sie zur Erkenntnis zu führen, damit sie von diesem Standpunkt aus, das geistige, communale und politische Leben ihrer Zeit verstehe, das ist der Zweck der classischen Bildung. Wie scharf und deutlich sich dies Denken der Römer auch in der äusseren Form der lateinischen Sprache offenbart, haben wir an manchen Beispielen bereits gesehen. Dies offenbart sich auch bei den Verba timendi. Diese leiten nämlich den abhängigen Satz ein mit ut, ne non, ne; und zwar richtet sich der Gebrauch dieser Konjunktionen ganz nach dem logischen Inhalt des abhängigen Satzes. Ist dieser affirmativ, so wird er mit ut, ne non eingeleitet, ist er negativ, mit ne. Die äussere Form des deutschen Satzes deckt sich nicht ganz mit der des lateinischen. Sie ist dort affirmativ, wo sie im Lateinischen negativ ist. Wenn man die Schüler nach der Ursache hierfür fragt, so werden sie diese natürlich nicht angeben können, es sei denn, dass der Lehrer sie schon früher einmal auf den Zusammenhang zwischen logischem Inhalt und Ausdrucksform in den von einem Verbum timendi ab-

hängigen Sätzen hingewiesen hat. Versuchen wir nun einmal mit den Schülern dem Gedankenzuge des Römers nachzuspüren. Wir legen ihnen einen Satz vor, in dem ein Verbum timendi vorkommt, z. B. timeo, ne venias. Der Schüler wird übersetzen, ich fürchte, dass du nicht kommst; denn er hat im lateinischen Unterricht gelernt, ne ist gleich dem deutschen ,,dass nicht". Der Lehrer corrigiert ihn nun und sagt, der Satz lautet in deutscher Übersetzung, ich fürchte, dass du kommst. Der Schüler wird darüber anfangs stutzig werden, denn er kennt ne in der Bedeutung ,,dass nicht" und nun soll es ,,dass" heissen! Um nun den Schüler aus dieser schwankenden Lage zu bringen, nimmt der Lehrer die Unterweisung wieder auf und fragt: ,,Welchen Gedanken enthält denn der Satz, ich fürchte, dass du kommst?" Ich habe noch immer bei den Tertianern die richtige Antwort erhalten, ,,komme nicht." Dieses Resultat verwerte der Lehrer und frage weiter: ,,Welches deutsche Wort ist mit ne übersetzt?" Schüler: ,,dass". Lehrer: ,,Warum gibt der Römer nach den Verben des Fürchtens die Konjunktion ,,dass" mit ne wieder?" Schüler: ,,Weil der Inhalt des Satzes, welcher mit ne eingeleitet wird, negativ ist". Hat nun der Lehrer diese Kenntnis durch die Übersetzung mehrerer Sätze aus dem Deutschen ins Lateinische gefestigt, so lege er dem Schüler einen anderen lateinischen Satz vor, in welchem der von einem Verbum timendi abhängige Satz mit ut eingeleitet wird, z. B. timeo, ut venias. Der Schüler wird ganz richtig übersetzen: ,,ich fürchte, dass du nicht kommst". Denn er hat soeben gelernt, dass timeo, ich fürchte, ne venias, dass du kommst, heisst. Der Lehrer begnüge sich aber nicht mit diesem Resultat, sondern frage wiederum, welcher Gedankeninhalt liegt in dem Satze, timeo, ut venias, ich fürchte, dass du nicht kommst? Der Schüler wird antworten: ,,dass du doch kamst." Der Lehrer fahre nun fort und frage: ,,Wie wird dieser Satz lateinisch lauten?" Schüler: ,,ut venias." Nachdem noch im Unterricht festgestellt ist, dass für ut auch ne non gesetzt werden kann, behandle man im Anschluss an die verba timendi in ähnlicher Weise die Regeln von den Verben des Hinderns, Abschreckens etc. (impedire, deterrere, per me stat etc.) Denn auch bei diesen ist der Inhalt des abhängigen Satzes negativ. Dies kommt in der lateinischen Sprache auch in der äusseren Form zum Ausdruck durch die Konjunktionen ne, quominus, und wenn der abhängige Satz verneint ist, durch quin.

In vielen lateinischen Sätzen lässt sich der Indikativ oder der Konjunktiv nur aus den Modis selbst erklären. Der Indikativ ist der Modus, durch den eine bestimmte Tatsache oder Empfindung zum Ausdruck gebracht wird, der Konjunktiv ist der Modus, durch den die Tatsache oder die Empfindung in einer unbestimmten, verbindlichen Form ausgedrückt wird. Dies ersehen wir auch aus den Redewendungen, sunt, qui dicant, und multi sunt, qui dicunt. Im ersten Falle wird uns das Unbestimmte vor die Seele geführt, das wir im Deutschen wiedergeben können durch ,,manche sagen". Im zweiten Falle ist der Inhalt bestimmt, wenngleich auch nicht greifbar bestimmt. Denn multus ist ein relativer Begriff. Was dem einen viel erscheint, fasst der andere für das Gegenteil an. Aber dieser Begriff des Vielen nimmt in der Vorstellung eines jeden denkenden Menschen eine ganz concrete, bestimmte Form an. Ganz ebenso verhält es sich mit den Ausdrücken eo tempore, cum mit dem Indikativ, und erat tempus, cum mit dem Konjunktiv. Der erstere Ausdruck gibt eine bestimmte, der letztere eine unbestimmte Zeit an. Der Unterschied in den Ausdrücken: quod scio und quod sciam, besteht

darin, dass quod scio heisst, und dies weiss ich, also ein bestimmtes Eingeständniss enthält, dass nur der Inhalt dessen, was erzählt wird, bekannt ist, während quod sciam ein unbestimmtes Zugeständnis ausdrückt, soviel ich weiss. Mein Wissen kann da beschränkt sein, ein anderer kann es genauer wissen. Über accidit, ut und bene accidit, quod gibt uns auch Cauer die richtige Erklärung. Er sagt,[1]) durch das eine wird erzählt, dass etwas geschieht, bei dem anderen wird die Tatsache als gegeben angenommen und über sie ein Urteil gefällt. Cauer fährt dann mit folgender richtiger Bemerkung fort: „Dergleichen selber zu entdecken, macht dem Schüler Freude, und er wird auch den Wunsch haben, sich in die lateinische Vorstellung hineinzudenken; vom Deutschen aus, wo beide Satzformen zusammenfallen, konnte er gar kein Bedürfnis empfinden, sie zu unterscheiden.[2])" Und dies Sichhineindenken in die lateinischen Vorstellungen ist doch eine der wertvollsten Tätigkeiten der Schüler, wenn nicht die wertvollste. Es führt zum Verständnis der Denkfähigkeit der Römer und der durch sie veranlassten Ausdrucksformen. Es stärkt aber auch die Denkkraft selbst. Die Freude, die jeder Erfolg zeitigt, spornt ihn zu neuem Streben an.

Eine andere Seite des lateinischen Unterrichts wird leider oft viel zu wenig und manchmal viel zu spät gepflegt und für die geistige Entwickelung der Knaben fruchtbar gemacht, nämlich die Unterweisung in der Stilistik und Synonymik. Abgesehen davon, dass es in dem Kenner der lateinischen Sprache eine höchst unangenehme Empfindung hervorruft, wenn er in den schriftlichen Arbeiten der Schüler Germanismen in nicht zu geringer Anzahl, unlateinische Wendungen, Ausdrücke, die die Vorstellungen, welche durch den deutschen Text gegeben werden, unvollständig oder gar nicht wiedergeben, vorfindet, so ist dies auch einer jener Gründe, die dazu beitragen, dass die Schüler sich manchmal bis in die obersten Klassen hinein beim Lesen der Schriftsteller so erbärmlich schlecht zurechtfinden. Denn Unkenntnis im Ausdruck hat Unkenntnis der Vorstellung im Gefolge. Die Schüler müssen das reinste und echteste Latein lernen. Diese Forderung, die schon der Altmeister deutscher Gymnasialpädagogik Nägelsbach gestellt hat, muss bis zu einem gewissen Grade durchgeführt werden. Nägelsbach sagt:[3]) „das Latein, welches man den Schülern in den untersten Gymnasialklassen bietet, muss das reinste, echteste Latein sein. Oder darf man am Anfang des Gesangunterrichts c für d singen? Quo semel est imbuta recens, servabit odorem testa diu." Gerade darin hat Nägelsbach recht, dass man schon auf der untersten Stufe den jungen Köpfen reines Latein biete. Die Sextaner lernen nämlich das gute Latein ebenso leicht wie das schlechte. Es kommt nur darauf an, dass man es ihnen in dem richtigen Masse bietet. Auch auf die Methode kommt es an. Aber die Methode kann sich nur auf eine gründliche Kenntnis des Gegenstandes aufbauen. Ein Lehrer, der sich nur von Stunde zu Stunde sein Wissen mühsam zusammensucht, der kann eben keine einheitliche, auf Erkenntnis sich stützende Methode haben.

Den Sextanern das echte Latein nicht beizubringen, zeitigt viele Schäden. Der Lehrer der folgenden Klasse hat nämlich alsdann sehr grosse Mühe, diese falsche Kenntnis aus den jungen Köpfen herauszutreiben. Dadurch aber geht Zeit verloren, und die

---

[1]) Gramm. militans. p. 34. [2]) Rothfuchs, Beiträge, p. 1. [3]) Gymnasialpädagogik ed. Autenrieth, 2. Auflage p. 98—99.

Knaben haben, da ihnen doch das Richtige beigebracht werden muss, eine dreifache Arbeit zu verrichten. In der Sexta haben sie manches Falsche gelernt, in der Quinta müssen sie es als unlateinisch erkennen und vergessen und zuletzt die Kenntniss des Richtigen aufbauen. Dass die einmal beigebrachte Kenntniss nicht leicht aus den jungen Köpfen weicht, hat Nägelsbach treffend hervorgehoben durch die Stelle aus Horaz epist. I, 2, 70: Quo semel est imbuta recens, servabit odorem testa diu. Und wenn nun der Unterricht mehrere Jahre hindurch in der Hand eines Lehrers liegt, der dauernd die Stilistik und Synonymik wenig beachtet, so ist der Schaden, der der Jugend zugefügt wird, unberechenbar. Der Lehrer aber, der diesen Jahrgang aus der Hand seines Vorgängers empfängt, hat nun grosse Mühe, diesen Schaden zu reparieren. Hierdurch aber werden die Kräfte des Lehrers und der Schüler in ganz hohem Masse in Anspruch genommen, und beide Teile leiden darunter; der Lehrer, weil er zu der ihm durch das Jahrespensum auferlegten Leistung noch neue Anstrengungen machen muss, um das zu leisten, was schon früher hätte geleistet werden müssen, die Schüler, weil sie vieles, was sie früher gelernt haben, als falsch erkennen und umlernen müssen.

Bringt man aber den Schülern nicht das echte Latein bei, wie soll sich da bei ihnen das Sprachgefühl entwickeln? Und dies ist doch notwendig, wenn man mit den Schülern die Lektüre mit Erfolg betreiben will. Kann da der Schüler in den Geist des Schriftstellers eindringen, wenn er die Sprache nur sehr mangelhaft kennt, wenn er jeden Augenblick über Ausdrücke, Redewendungen stolpert? Darum ist es nötig, dass man sich möglichst eng an die von Nägelsbach gestellte Forderung anschliesse und gleich von Sexta an auf ein richtiges und reines Latein hinarbeite. Rothfuchs [1]) zeigt an den aus der Praxis entnommenen Extemporalien, wie gross die Verfehlungen der Schüler gegen das gute Latein sind. Solche finden sich auf allen Stufen des Gymnasiums, von der Sexta bis in die Prima hinein. Aber auch ein jeder von uns Lehrern weiss es, und mancher sieht mit grossem Bedauern diese schleichende Krankheit bestehen. Wie ist ihr zu begegnen? Die Antwort ist nicht schwer. Neben der Grammatik muss auch die Stilistik geübt werden. Diese Übung aber muss von Sexta an durchgeführt werden und zwar mit ebenderselben Gewissenhaftigkeit und Strenge, wie die in der Grammatik.

Die Abschnitte, welche aus der Grammatik in den einzelnen Klassen durchgenommen werden sollen, sind streng abgegrenzt. In welcher Weise und welche stilistischen und synonymischen Erscheinungen in den Jahrgängen Sexta und Quinta behandelt werden sollen, darüber haben wir weder irgend welche Bestimmungen, noch giebt es, soviel mir bekannt ist, eine für den Schulunterricht brauchbare Zusammenstellung. Und doch ist es notwendig, dass auch nach dieser Richtung hin die Wege und Ziele festgelegt werden, damit durch die dem Lehrer gewährte Freiheit nicht Zügellosigkeit einreisst, sei es dass Erscheinungen behandelt werden, die für die betreffenden Stufen sich nicht eignen, sei es dass gerade dieser Zweig des lateinischen Unterrichts Jahre hindurch vernachlässigt wird. An Versuchen auf diesem Gebiet hat es nicht gefehlt; diese sind mit mehr oder weniger Glück auch durchgeführt.

Es ist nun nicht meine Aufgabe, diese Versuche zu kritisieren oder zu zeigen, welche stilistischen und synonymischen Erscheinungen auf den einzelnen Stufen durchzu-

---

[1]) Rothfuchs, Methodik p. 9—22.

nehmen sind, sondern ich will einige stilistischen und synonymischen Erscheinungen anführen, die schon in den unteren und mittleren Klassen durchgenommen werden sollten und an einigen Beispielen zeigen, wie sie behandelt werden könnten. Denn dadurch wird nicht nur ein besseres Verständnis für die lateinische Sprache erzielt, sondern auch die Denktägigkeit der Schüler in hohem Masse angeregt und gefördert. Dieses jedoch will ich erwähnen, dass ich an dem Grundsatze festhalte, der auch auf der Direktoren-Conferenz in Posen[1]) ausgesprochen worden ist, die Stilistik und Synonymik sei hauptsächlich bei der Übersetzung aus dem Deutschen durchzunehmen, bei der Behandlung der Lektüre sei nur wenig Rücksicht darauf zu nehmen.

Subjekt und Prädikat sind die Hauptbestandteile des Satzes. Sie nehmen auch im lateinischen Satze die wichtigsten Stellen ein. Dies sind die erste und letzte Stelle. Das Prädikat steht am Schlusse des Satzes, um ihm einen festen Halt zu geben, das Subjekt am Anfange. Es leitet ihn ein und ist Träger der Handlung. Das Objekt, das Prädikatsnomen oder die Bestimmung des Verbums (Adverbium, Substantiv mit der Präposition, oder der Ablativs adverbialis) nehmen die Mitte des Satzes ein. Dieses ist die einfache Wortstellung, von der immer abgewichen werden kann, da die Wortstellung im Lateinischen nicht so festgelegt ist wie in anderen Sprachen, z. B. im Deutschen und Französischen. So wird z. B. das Wort, welches mit besonderem Nachdruck belegt wird, an die Spitze des Satzes gestellt. Das ergiebt sich aus der starken Bewertung der ersten Stelle im Satze: a malis mors abducit, non a bonis (Cic. Tusc. I, 34). Invident autem homines maxime paribus aut inferioribus, cum se relictos sentiunt, illos autem dolent evolasse. (Cic. de orat. II, 52). Desgleichen tritt das regierte oder eine Nebenbestimmung enthaltende Wort vor das regierende oder bestimmte patriae amans, gloriae cupidus. Ausgenommen hiervon ist der von einem Substantiv regierte Genetiv. Dieser tritt hinter das regierende Substantiv. Aber er tritt auch vor das Substantiv, wenn er im Gegensatz zu einem andern Wort mit Nachdruck hervorgehoben wird. Dieses Gesetz zeigt sich auch in der Satzstellung. Der abhängige Nebensatz geht dem Satz voran, von welchem er abhängig ist. Nur die Folgesätze folgen stets dem regierenden Satze nach. Dies hat seinen Grund in der logischen Auffassung des Römers. Die Ursache ist primär, die Folge sekundär. Die attributive Bestimmung, sofern sie durch ein Adjektiv ausgedrückt wird, tritt gewöhnlich hinter das Substantiv, doch kann sie auch vorangestellt werden, wenn die im Adjektiv liegende Bestimmung besonders hervorgehoben wird. Diese Gesetze sind so einfach und klar, dass sie schon auf den unteren Stufen von den Schülern erkannt werden können.

Das Wort „kein“ kommt den Schülern sehr oft zu Gesicht. Wenn sie es aber ins Lateinische übertragen sollen, schwanken sie oft und fehlen. Nullus sapiens, nullus bonus sind Fehler, die nicht selten in den Extemporalien zu finden sind. Und doch ist es nicht schwer zu erreichen, dass solche Fehler bei den begabteren und aufmerksameren Schülern gar nicht vorkommen. Substantiv und Adjektiv sind nämlich schon den Sextanern bekannte Begriffe. Zeigt man ihnen bei der Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche, dass nemo in Verbindung mit einem Adjektiv, nullus dagegen mit einem Substantiv erscheint und greift man auf die früher gewonnene Kenntnis zurück, dass

---

[1]) Verhandlungen der Direktorenconferenz in Posen 1885 p. 63 und 64.

ein Substantiv durch ein Adjektiv näher bestimmt wird, so wird man durch eine einfache Frage die substantivische Eigenschaft von nemo und die adjektivische von nullus feststellen. Es wird den Schülern ohne besondere Schwierigkeit klar, dass es nur heissen kann nemo sapiens, nemo Romanus, dagegen nullus poeta, nullus vir. Schwieriger dagegen ist es, den Schülern klar zu machen, wann er „kein" mit „non" und wann mit „nullus" übersetzen muss. Die Erklärung, wie sie Rothfuchs[1]) gibt, ist sehr gut und für vorgeschrittene Schüler wohl auch verständlich. Ich pflege mich der Deutlichkeit halber in meiner Praxis folgendes Hilfsmittels zu bedienen. Ich bilde den Satz ea re non usus sum. Die Schüler übersetzen: „Dies habe ich nicht gebraucht." Dann lege ich ihnen den Satz vor: nulla re usus sum. Sie übersetzen: „Ich habe nichts gebraucht." Dann greife ich wieder auf den ersten Satz zurück und frage: „Welche Stellung hat non?" Antwort: „Vor dem Verbum." Frage: „Warum?" Antwort: „Weil es das Verbum näher bestimmt." Frage: „Was wird in dem Satze nulla re usus sum durch nulla bestimmt?" Antwort: „re." Frage: „Wann gebraucht man also non und wann nullus?" Antwort: „Wird das Verbum verneint, so gebraucht man non, wird dagegen das Substantiv verneint, so gebraucht man nullus." Um nun die gewonnene Kenntnis noch klarer zu stellen, pflege ich die Frage aufzuwerfen: „Welcher Unterschied ist in dem Inhalt des Satzes „ea re non usus sum" und „nulla re usus sum?" Der eine und der andere Schüler findet schon die richtige Antwort und sagt, in dem Satze ea re non usus sum = dies habe ich nicht gebraucht liegt der Gedanke, anderes habe ich gebraucht; der Satz nulla re usus sum dagegen sagt, ich habe überhaupt nichts gebraucht. An anderen Sätzen wie hostem non vidi und nullum hostem vidi wird die gewonnene Regel gefestigt. Damit nun die Schüler nicht glauben, „non" negiere nur das Verbum, bilde ich folgende Sätze: non magnum praeminum accepi und nullum magnum praemium accepi. Der Schüler wird den ersten Satz richtig übersetzen: „ich habe keine grosse Belohnung erhalten (aber eine kleine Belohnung habe ich erhalten)." Da der Schüler auch weiss, dass „nullus" unserem deutschen überhaupt keiner entspricht, so wird er den Unterschied beider Sätze leicht verstehen. Der letzte Satz enthält den Gedanken, ich habe überhaupt keine Belohnung erhalten, die gross wäre.

In dem Satze uterque frater mortuus est fällt dem Schüler der Singular auf. Er kennt uterque in der Bedeutung von „beide" und übersetzt mit richtigem Sprachgefühl, beide Brüder sind gestorben. Aber die Einsicht, warum Subjekt und Prädikat im Lateinischen durch den Singular wiedergegeben werden, kann der Schüler nur dann gewinnen, wenn man ihn veranlasst, auf die eigentliche Bedeutung von uterque = jeder von beiden zurückzuziehen. Im Anschluss an uterque behandle man uter und quis. Beide Wörter werden mit „wer" übersetzt, aber uter heisst wer von beiden, quis wer von allen. Wie uterque aus uter und que, so ist quisque aus quis und que entstanden. Aus den Bedeutungen von uter und quis kann der Schüler die Kenntnis gewinnen, dass uterque heisst jeder für sich (von zweien), quisque dagegen jeder für sich (von allen).

Es ist nicht meine Aufgabe, alle stilistischen und synonymischen Erscheinungen in der lateinischen Sprache zu behandeln, sondern nur an einigen zu zeigen, wie durch ihre Behandlung im Unterricht der Schüler zu verstandesmässigem Erfassen der sprachlichen Erscheinungen angeregt und erzogen wird. Darum will ich den Teil über die

---

[1]) Methodik p. 29.

Behandlung der Stilistik und Synonymik in der Schule schliessen. Ich will jedoch hier am Schlusse dieses Teils meiner Arbeit noch auf zwei andere Eigentümlichkeiten der lateinischen Sprache aufmerksam machen, die schon in den Mittelklassen behandelt werden können. Caes. bell. gall. lib. IV, c. 2 lesen wir: Mercatoribus est aditus magis eo, ut, quae bello ceperint, quibus vendant, habeant, quam quo ullam rem ad se importari desiderent. Die Worte „quae bello ceperint" geben denselben Begriff wieder wie „praeda"; Caes. bell. gallic. lib. III, c. 8, 2 ab his fit initium retinendi Silii atque Velanii, quod per eos suos se obsides, quos Crasso dedissent, recuperaturos existimabant. Ferner: lib. IV c. 5,2 est enim hoc Gallicae consuetudinis, uti viatores etiam invitos consistere cogant et quid quisque eorum de quaque re audierit aut cognoverit, quaerant, . . . Aus diesen und vielen anderen Sätzen kann der Schüler zweierlei entnehmen: 1., dass substantivische Begriffe im Lateinischen durch Sätze wiedergegeben werden; 2., dass die Pronomina möglichst neben einander gestellt werden.

Sehr von Nachteil sind die sogenannten Präparationsbücher, da die Angaben in ihnen vielfach derart gegeben sind, dass sie den Schüler verleiten, ganz gedankenlos die Übersetzung der Redewendungen in sich aufzunehmen. Caes. lib. IV c. 2 lesen wir: quin etiam iumentis, quibus maxime Galli delectantur quaeque impenso parant pretio, importatis non utuntur, sed, quae sunt apud eos nata parva atque deformia, haec cotidiana exercitatione, summi ut sint laboris efficiunt. Der Schüler übersetzte den Satz ganz richtig. Die Worte haec coditiana etc. lauteten in seiner Übersetzung: diese machten sie durch tägliche Übung der grössten Anstrengung fähig. Als ich nun fragte, wie er zu dieser Übersetzung gekommen sei, so gab er mir zur Antwort, in seinem Präparationsbuch stände efficere, ut aliquis summi sit laboris, jemanden der grössten Anstrengung fähig machen. Ich fragte ihn nun, ob er sich es klar gemacht hätte, mit welchem Recht der Verfasser des Präparationsbuches diese Übersetzung geben konnte. Er antwortete mir, nein. Ich verlangte nun von ihm eine wörtliche Übersetzung dieser Worte. Sie misslang, da ihm das grammatikalische Verständnis von summi sit laboris nicht klar wurde. Ein anderer Schüler musste erst herangezogen werden, um ihm aus der Verlegenheit zu helfen. Und wie oft sind mir ähnliche und noch schlimmere Fälle vorgekommen! Was kann man nun hieraus entnehmen? Zunächst dass die Schüler durch die Präparationshefte verleitet werden, sich bei der Übersetzung Redewendungen anzueignen, die sie aus dem lateinischen Text heraus nicht erklären können. Sie verschaffen sich nicht Klarheit, inwiefern die im Präparationsheft gegebene Übersetzung in dem lat. Wortlaut ihre Berechtigung findet. Es steht aber im Präparationsheft und dieses genügt ihnen. Aber gerade dies ist das Schädliche. Es verführt zur Gedankenlosigkeit, das Denken wird beeinträchtigt. Zu demselben Fehler werden die Schüler geführt, durch die Angaben in den Übungsbüchern. Rothfuchs[1]) tadelt sie mit Recht. Er sagt „Man müsste die Natur des Schülers nicht kennen, wenn man meinen wollte, es setzte eine gelegentliche Belehrung, die für den einzelnen Fall gegeben und durch den einzelnen Fall veranlasst ist, jenen in den Stand, für einen gleichen Fall die Anwendung zu machen. Nun gar eine Bemerkung unter dem Text! „Es steht ja darunter" denkt der Schüler und zieht hieraus zwei Folgerungen: 1., Weil es darunter steht, gilt es nur für diesen Satz.

[1]) Methodik p. 23 sep.

2., Weil es darunter steht, brauche ich hier nur abzulesen, aber nicht zu lernen.“ Auch in dem Übungsbuch von Ostermann Müller, welches sehr grosse Vorzüge vor vielen Übungsbüchern hat, sind solche Angaben neben den Text gestellt. Darum fort mit ihnen, denn sie schaden. Dem Lehrer nützen sie nichts, denn dieser kennt die Sprache oder soll sie wenigstens kennen. Dem Schüler schaden sie, namentlich aber dem bequemen. Aber auch der fleissigste wird durch solche Angaben zur Bequemlichkeit und Gedankenlosigkeit verführt. Mit Recht sagt Bäumlein:[1]) „Hier gillt die Erfahrung: Wie gewonnen, so zerronnen. Findet der Schüler über alles Übliche Belehrung unter dem Text, wie stark ist da für den Bequemen, durch andere Dinge gefesselten und Zerstreuten, die Versuchung seine Geistesarbeit auf ein Minimum zu reduzieren.“

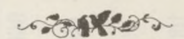
[1]) Mützell Zeitschrift: Zur Methodik des class. Unterrichts.

Berichtigung: Auf Seite 14 Zeile 6 statt *νομίχων* <u>*νομίζων*</u>.

„ „ 18 „ 13 statt Denkfähigkeit **Denktätigkeit.**

Schulnachrichten.

Schuljahr 1906|07.



I. Die allgemeine Lehrverfassung in der Schule.

I. Lektionstabelle.

Unterrichts-Gegenstände	Wöchentliche Unterrichts-Stunden in											Summe
	VI	V	IVa	IVb	UIII	OIIIa	OIIIb	UII	OII	UI	OI	
Religion: katholisch	3	2	2		2	2		2		2		15
Religion: evangelisch	3	2			2			2		2		11
Religion: jüdisch	2				2			2				6
Deutsch und Geschichtserzählungen	4	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	31
Latein	8	8	8	8	8	8	8	7	7	7	7	84
Griechisch	—	—	—	—	6	6	6	6	6	6	6	42
Französisch	—	—	4	4	2	2	2	3	3	3	3	26
Englisch (wahlfrei)	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2		4
Hebräisch (wahlfrei)	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2		4
Polnisch (wahlfrei)	—	—	—	—	2			2				4
Geschichte	—	—	2	2	2	2	2	2	3	3	3	21
Erdkunde	2	2	2	2	1	1	1	1	—	—	—	12
Rechnen und Mathematik	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	41
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	10
Physik, Elemente der Chemie und Mineralogie	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	12
Schreiben	2	2	2					—	—	—	—	6
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2				14
Gesang	2	2	3									7
Turnen	2	2	3		3	3		3		3+1*		20
	*für Vorturner.											370.

2. Lehrerkollegium und Verteilung der Unterrichtsgegenstände

im Sommerhalbjahr 1906.

		Ord. in	OI	UI	OII	UII	OIIIa	OIIIb	UIII	IVa	IVb	V	VI	Stunden-zahl
Direktor	**Dr. Schlüter,** Professor		2 Homer	2 Horaz		6 Griech.								10
1. Oberl.	**Dr. Heine,** Professor	OII	4 Mathem. 2 Phys.		4 Mathem. 2 Phys.	4 Mathem. 2 Phys.			2 Naturk.					20
2. „	**Lassmann,** Professor	V					2 Deutsch	2 Deutsch			2 Gesch. 2 Erdk.	8 Latein 3 Deutsch 2 Erdk.		21
3. „	**Stein,** Professor	OI	7 Latein 3 Gesch. u. Erdk.	3 Deutsch	6 Griech.				3 Gesch. u. Erdk.					22
4. „	**Gottwald,** Professor	IVb		6 Griech.							8 Latein 3 Deutsch 4 Franz.			21
5. „	**Groeger,** Professor	OIIIb			3 Deusch		3 Mathem. 2 Physik	3 Mathem. 2 Physik	3 Mathem. 2 Franz.	4 Franz.				22
6. „	**Walter,** Professor	UI		4 Mathem. 2 Physik						4 Mathem. 2 Naturk.	4 Mathem. 2 Naturk.	2 Naturk.	2 Naturk.	22
7. „	**Jung**	OIIIa					8 Latein 6 Griech.	8 Latein						22
8. „	**Dr. Sasse**	IVa	3 Deutsch				3 Gesch. u. Erdk.			8 Latein 3 Deutsch 4 Gesch. u. Erdk.			2 Erdkunde	23
9. „	**Ronke**	UII		5 Latein	5 Latein	7 Latein		6 Griech.						23
10. „	**Dorn**	UIII	4 Griech.		2 Vergil				8 Latein 2 Deutsch 6 Griech.					22
11. „	**Exner**	VI		3 Gesch. und Erdk.	3 Gesch. und Erdk.	3 Deutsch 3 Gesch. und Erdk.		3 Gesch. und Erdk.					8 Latein	23
12. Kommiss. Rel.-Lehrer	**Kliche**		2 Religion 2 Hebräisch		2 Religion 2 Hebr.		2 Religion		2 Religion	2 Religion		2 Religion	3 Religion	19
13. Wiss. Hilfslehrer	**Riedel**		3 Franz. 2 Englisch	3 Franz.	3 Franz. 2 Englisch	3 Franz.	2 Franz.	2 Franz.					4 Deutsch	24
14. Lehrer am Gymnas.	**Woitun**		2 Zeichnen 3+1 Turnen		3 Turnen		2 Zeichnen 3 Turnen	2 Zeichnen	2 Zeichnen 1 Schreiben	2 Zeichnen	2 Zeichnen	2 Zeichnen 2 Schreib.		27
15. Lehrer am Gymnas.	**Regulski**						3 Chorgesang		3 Turnen	3 Turnen		4 Rechnen 2 Singen 2 Turnen	2 Singen 2 Turnen 2 Schreib. 4 Rechnen	25

Im Nebenamt beschäftigte Lehrer:

		OI	UI	OII	UII	OIIIa	OIIIb	UIII	IVa	IVb	V	VI	Stunden-zahl
Ev. Rel.-Lehrer	Pastor **Schmidt** Hilfspr. **Schwartzkopff**	2 Religion		2 Religion		2 Religion			2 Religion			3 Relig.	4 7
Jüd. Rel.-Lehrer	Rabb. **Dr. Freund** Hauptl. **Haym**	2 Religion				2 Religion			2 Religion				2 4

2a. Lehrerkollegium und Verteilung der Unterrichtsgegenstände

im Winterhalbjahr 1906/07.

		Ord. in	OI	UI	OII	UII	OIIIa	OIIIb	UIII	IVa	IVb	V	VI	Stundenzahl
Direktor	**Dr. Klinke**		2 Homer	2 Horaz		6 Griech.								10
1. Oberl	**Dr. Heine,** Professor	OII	4 Mathem. 2 Physik		4 Mathem. 2 Physik	4 Mathem. 2 Physik.			2 Naturk.					20
2. "	**Stein,** Professor	OI	7 Latein 3 Gesch. und Erdk.	3 Deutsch	6 Griech.				3 Gesch. und Erdk.					22
3. "	**Gottwald,** Professor	IVb		6 Griech.							8 Latein 3 Deutsch 4 Franz.			21
4. "	**Groeger,** Professor	OIIIb			3 Deutsch		3 Mathem. 2 Physik	3 Mathem. 2 Physik	3 Mathem.	4 Franz.				20
5. "	**Walter,** Professor	UI		4 Mathem. 2 Physik						4 Mathem. 2 Naturk.	4 Mathem. 2 Naturk.	2 Naturk.	2 Naturk.	22
6. "	**Jung,** Professor	OIIIa					8 Latein 6 Griech.	8 Latein						22
7. "	**Dr. Sasse**	IVa	3 Deutsch				3 Gesch. und Erdk.			8 Latein 3 Deutsch 4 Gesch. u. Erdk.			2 Erdk.	23
8. "	**Ronke**	UII		5 Latein	5 Latein	7 Latein		6 Griech.						23
9. "	**Dorn**	UIII	4 Griech.		2 Vergil				8 Latein 6 Griech. 2 Deutsch					22
10. "	**Exner**	VI		3 Gesch. und Erdk.	3 Gesch. und Erdk.	3 Deutsch 3 Gesch. und Erdk.		3 Gesch. und Erdk.					8 Latein	23
11. "	**Schürmann**	V					2 Deutsch	2 Deutsch	2 Franz.		4 Gesch. und Erdk.	8 Latein 3 Deutsch 2 Erdk.		23
12. Komm. Rel.-Lehrer	**Kliche**		2 Religion 2 Hebräisch		2 Religion 2 Hebr.		2 Religion	2 Religion		2 Religion	2 Religion		3 Religion	19
13. Wiss. Hilfslehrer	**Riedel**		3 Franz. 2 Engl.	3 Franz.	3 Franz. 2 Englisch	3 Franz.	2 Franz.	2 Franz.					4 Deutsch	24
14. Lehrer am Gymnas.	**Woltun**		2 Zeichnen 3+1 Turnen		3 Turnen		2 Zeichnen 3 Turnen 1 Schönschreiben	2 Zeichnen	2 Zeichnen	2 Zeichnen	2 Zeichnen	2 Schreiben 2 Zeichnen		27
15. Lehrer am Gymnas.	**Regulski**							3 Chorgesang	3 Turnen	3 Turnen		4 Rechnen 2 Turnen 2 Gesang	4 Rechnen 2 Gesang 2 Turnen 2 Schreib.	27

Im Nebenamt beschäftigte Lehrer:

		OI	UI	OII	UII	OIIIa	OIIIb	UIII	IVa	IVb	V	VI	Stundenzahl
Ev. Rel.-Lehrer	Pastor **Schmidt** Hilfspr. **Schwartzkopff**	2 Religion		2 Religion		2 Religion			2 Religion			3 Relig.	4 7
Jüd. Rel.-Lehrer	Rabb. **Dr. Freund** Hauptl. **Haym**	2 Religion				2 Religion			2 Religion				2 4

3. Übersicht über das 1906|07 Durchgenommene.

	Sexta	Quinta	Quarta	Unter-Tertia	Ober-Tertia	Unter-Sekunda	Ober-Sekunda	Unter-Prima	Ober-Prima
	Ord. Oberl. Exner.	Ord.: S. Prof. Lassmann W. Oberl. Schürmann	Ord.: A. Oberl. Dr. Sasse B. Prof. Gottwald	Ord. Oberl. Dorn	Ord.: A. Prof. Jung B. Prof. Gröger	Ord.: Oberl. Ronke.	Ord.: Prof. Dr. Heine	Ord: Prof. Walter	Ord.: Prof. Stein.
Religion, katholisch:	Das apost. Glaubensbekenntn. n. Deharbe 3. Bibl. Geschichte. Altes Testament bis zu den Richtern. Nach Schuster. 2 St. w. Kliche.	Die Lehre von den Geboten. Nach Deharbe 3. Bibl. Geschichte d. N. T. (I. Teil). Nach Schuster. 2 St. w. Kliche.	Die Lehre v. Glauben. Nach Deharbe 2. Gesch. d. d. T. (II. Teil). Wiederholung des I. Teils. Nach Schuster. Das Kirchenjahr. 2 St. w. Kliche.	Die Lehre von den Geboten, der Sünde, Vollkommenheit, nach Deharbe 2. Bibl. Gesch. des A. T. ergänzt und fortges. Nach Schuster. 2 St. w. Kliche.	Die Lehre von der Gnade u. d. Gnadenmitteln. Ritus d. hl. Messe. Nach Deharbe 2. Charakterbilder a. d. Kirchengesch. 2 St. w. Kliche.	Die allgemeine Glaubenslehre. Die Lehre von Christus und seiner Kirche. Wiederholung der Kirchengeschichte. Lehrbuch König. 2 St. w. Kliche		Die besondere Glaubenslehre. Wiederholung der christlichen Sittenlehre. Lehrbuch König. 2 St. w. Kliche.	
Religion, evangelisch:	a) Bibl. Gesch. d. A. T. bis zur Teilung des Reiches. Die Geschichten des N. T., die Bezug haben auf die christl. Feste. b) Katech. 1. Hauptstück mit Luthers Erklärung; Worterklärung des 2. Hauptstücks, Sprüche, Lieder im Anschluss an die Festzeiten des Kirchenjahres. Nach Preuss und Reymann. 3 St. w. Schwartzkopff.	Bibl. Geschichte des Neuen Testaments. Erklärung und Einprägung des 2. Hauptstücks mit Luthers Erklärung. Sprüche und Kirchenlieder. Nach Preuss und Reymann. 2 St w. (Bibl. Geschichte d. N. T. 2. Hälfte.) Schwartzkopff.		Kirchenjahr. Die Bibel. Geschichte der Apostel. Bibelabschnitte. Hauptchristl. Kirchengesch. Nach Preuss und Rey-	Die 5 Hauptstücke. Lesen auserwählter ereignisse aus der Reformationsgesch. mann. 2 St w. Schwartzkopff.	Der Mosaismus. Das Leben Jesu. Lektüre ausgewählter Abschnitte der Evangelien. Nach dem Hilfsbuch von Heidrich. 2 St. w. Schmidt.		Die Glaubens- und Sittenlehre. Lektüre des Römerbriefs im Urtext. Hilfsbuch von Heidrich. 2 Std. w. Schmidt.	
Deutsch:	Redeteile und Glieder des einfachen Satzes. Starke und schwache Flexion unter Beibehaltung der lateinisch. Benennungen. Leseübungen und Nacherzählen des Gelesenen und Vorerzählten. Lesen und Vortragen v. Gedichten. Wöchentlich ein orthograph. Diktat. Lesebuch: Hopf und Paulsiek. 3 St. w. Riedel.	Der einfache, erweiterte Satz und das Notwendigste vom zusammengesetzten Satze. Rechtschreibe- u. Interpunktionsübungen in wöchentlichen Diktaten in der Klasse. Mündl. Nacherzählen, erste Versuche im schriftlichen Nacherzählen, im 1. Halbjahre in der Klasse, im 2. auch als Hausarbeit. Erzählungen aus der alten Sage u. Geschichte. Lesen und Vortragen von Gedichten. Lesebuch: Hopf und Paulsiek. 3 St. w. S. Lassmann. W. Schürmann.	Der zusammengesetzte Satz. Vervollständigung der Interpunktionslehre. Abwechselnd Rechtschreibeübungen in der Klasse und schriftliches freies Nacherzählen des in der Klasse Gehörten (häusliche Arbeit) alle 2 Wochen. Lesen von Gedichten und Prosastücken. Nacherzählen. Vortragen v. Gedichten. Lesebuch: Hopf und Paulsiek. A. Sasse. B. Gottwald.	Zusammenfassender Überblick über die wichtigsten der deutschen Sprache eigentümlichen grammatischen Gesetze. Belehrungen über die persönlichen Verhältnisse der Dichter. Das Notwendigste über die poetischen Formen und Gattungen. Häusliche Aufsätze (Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen) alle 4 Wochen. Kleine Ausarbeitungen in der Klasse. Erklärungen von Gedichten und Prosastücken Vortragen von Gedichten. Lesebuch: Hopf und Paulsiek. 2 St. w. Dorn.	Gramm. Das Wichtigste aus der Wortbildungslehre, an Musterbeispiele angeschlossen; insbes. Ablaut, Umlaut, Brechung, Bedeutung der Ableitungssilben, Zusammensetzung. Häusliche Aufsätze wie in UIII. Kleine Ausarbeitungen in der Klasse. Lesen v. Gedichten und Prosastücken Vortrag v. Gedichten. Uhlands Herzog Ernst von Schwaben und Körners Zriny. Lesebuch: Hopf u. Paulsiek. 2 St. w. A.: S. Lassmann, W. Schürmann. B.: S. Lassmann, W. Schürmann.	Praktische Anleitung zur Aufsatzbildung. Leichte Aufsätze abhandelnder Art alle 4 Wochen, besonders Vergleichungen neb. erzählenden Darstellungen. 3 kleine Ausarbeitungen. Lektüre: Jungfrau von Orleans, Tell. Die Dichter der Befreiungskriege, Balladen und andere Gedichte. Prosaische Lektüre von Beschreibungen u. Darstellungen aus Hopf und Paulsiek. 3 St. w. Exner.	Kurze Darstellung der deutschen Literatur des Mittelalters. Einiges aus der deutsch. Grammatik. Die Arten der Dichtung. 8 Aufsätze, Nibelungenlied, Gudrun, Walther von der Vogelweide. Hermann und Dorothea, Prinz von Homburg, Maria Stuart. Vorträge. Privatlektüre: Egmont, Götz. 3 St. w Gröger.	Lebensbilder aus der Literaturgesch. von der Reformation bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. 8 Aufsätze. Vorträge, Lektüre: Lessing's Laokoon. Einige Oden Klopstocks. Schillers und Goethes Gedankenlyrik. Goethes Iphigenie. Schillers Braut von Messina. Shakespeares Julius Cäsar, Macbeth. Privatlektüre: Goethes Dichtung u. Wahrheit, in Auswahl. Shakespeares Coriolan, Grillparzers Sappho. 3 St. w. Stein.	Lebensbilder Goethes u. Schillers und ihrer berühmten Zeitgenossen. Lektüre: Schillers Wallenstein, Lessings Nathan und Emilia Galotti, Goethes Tasso, Shakespeares König Lear. Privatim: Schillers Jugenddramen, Lessings Hamb. Dramaturgie. Vorträge. 8 Aufsätze. 3 St. w. Sasse.

	Sexta.	Quinta.	Quarta.	Unter-Tertia.	Ober-Tertia.	Unter-Sekunda.	Ober-Sekunda.	Unter-Prima.	Ober-Prima.
Latein:	Regelm. Deklination und Konjugation mit Ausschl. der Deponentia. Das Hauptsächlichste v. der Komparation, von dem Pronomen, Zahlwort (Cardin. u. Ordin.) Vokabeln aus Ostermann. Übersetzungen. 3 St. w. Exner.	Wiederholung und Ergänzung des Pensums der VI. Deponentia mit Beschränkung auf das Notwendige, Unregelm. Formenlehre. Das Wichtigste von den Konjunktionen. Acc. c. inf., Abl. abs., Particip. aus dem Gebrauch. Zusammenges. Sätze. Lektüre n. Ostermann. 8 St. w. S. Lassmann. W. Schürmann.	Wiederholung der Formenlehre. Das Wichtigste aus der Kasuslehre nach Ostermann im Anschluss an Musterbeispiele. Konjunktionen. Weitere syntaktische Regeln nach Ostermann für IV. Übersetzungen aus Ostermann. Lektüre: Ostermanns Lesebuch. 8 St. w. A. Sasse. B. Gottwald.	Kasuslehre vervollständigt. Hauptregeln der Tempus- u. Moduslehre. Übersetzungen aus Ostermann, Grammatik von Müller. Lektüre: Caes. d. b. Gall. I—VI. m. A. 8 St. w. Dorn.	Wiederholung und Ergänzung der Tempus- und Moduslehre nach Seyffert. Übersetzungen aus Ostermann. Lektüre: Caes. d. b. Gall V, VI u VII m. Ausw. Ovid nach einem Kanon. Einzelne Abschnitte wurden memoriert. 8 St. w. A und B Jung.	Wiederholung der Kasus-, Tempus-, und Moduslehre und Ergänzungen nach Seyfferts Grammatik. Lektüre: Cic. de imp. Cn. Pomp., Liv. I und II m. A. Ovid nach einem Kanon. Vergil Aen. II. 7 St. w. Ronke.	Gramm. Wiederh. und stil. Bemerkungen im Anschluss an die Lektüre. Seyfferts Grammatik. Lektüre: Liv. XXI und XXII. Cicero „pro Archia poeta“. 5 St. w. Ronke. Vergil: I—VI in Auswahl. 2 St. w. Dorn.	Wiederholung und Ergänzung d. Grammatik u. Stilistik im Anschluss an die schriftl. Arbeiten. Lektüre: Tacit. Annal. I u. II mit Ausw., Cic pro Milone, Tuscul. m. Ausw. 5 St. w. Ronke. Hor. I und II mit Auswahl. Der Direktor.	Gramm. und stil. Wiederholungen und schriftliche Arbeiten wie in UI. Lektüre: Tacit Germania. Cicero Verr. IV. Priv. Liv. XXIII und XXIV. Hor. carm. III und IV. Satiren und Episteln mit Auswahl. 7 St. w. Stein.
Griechisch:				Die attische regelmässige Formenlehre bis einschl. verbum liquidum nach Wendts Grammatik u. Weseners Übersetzungsbuch. 6 St. w. Dorn.	Wiederholung der Formenlehre; die Verba auf μι. Die unregelmässigen Verba u. die Präpositionen nach Wendt und Wesener. Hauptregeln der Syntax im Anschluss a. d. Lektüre. Lektüre: Anab. I. und II mit Auswahl. 6 St. w. A. Jung. B. Ronke.	Die Syntax des Nomens und die Hauptregeln der Modus- u. Tempuslehre. Wiederholung der Formenlehre. Lektüre: Xen. Anab. III—V mit Auswahl. Homers Odyssee I—XII mit Auswahl. 6 St. w. Der Direktor.	Lehre von d. Temp. und Modis, Inf. und Partic. Wiederholung. Lektüre: Lesebuch v. Wilamowitz. Odyssee. XIII—XXIV mit Auswahl. 6 St. w. Stein.	Gramm. Wiederholung nach Bedürfnis Lektüre: Platos Apologie und Kriton. Phaedon mit Ausw. Lesebuch von Wilamowitz. Jlias I—VI mit Auswahl. 6 St. w. Gottwald.	Gramm. Wiederhol. nach Bedürfnis. Lektüre: Thuc. I—II mit Auswahl. Plato: Protagoras I. 1—25, 35—Schluss. Sophokles: Antigone 4 St. w. Dorn. Homer Jlias IX—XXIV mit Auswahl. 2 St. w. Der Direktor.
Französisch:			Regelm. Konjugation. Die Hilfsverba avoir und être, Artikel, Substantiv, Adjektiv, Zahlwörter. Lese- u. Sprachübungen, schriftliche und mündliche Übersetzungen, Diktate, Rückübersetzungen, Umformungen, Plötz Elementargrammatik. 4 St. w. A. Gröger. B. Gottwald.	Das regelm. verbum: activ, passiv, reflexiv. Das pronomen. Das verbum in Verbindung mit dem pronom. pers. Die Komparation. Das Zahlwort erweitert und vervollständigt. Sprechübungen. Übersetzungen aus Ploetz Elementargrammatik. Diktate, Übersetzungen aus dem Deutschen, Rückübersetzungen. 2 St. w. S. Gröger. W. Schürmann.	Die unregelm. Verba. Orthographische Abweichungen gewisser regelmässiger verba. Gebrauch von avoir und être bei intransitiven; impersonalia. Einiges aus der Syntax. Mündliche und schriftliche Übungen wie in UIII. Lektüre nach dem Übungsbuche. Sprechübungen. 2 St. w. Riedel.	Wortstellung, Tempora, Modi, Particip. und Infinitiv. Artikel beim Substant. und Nomen proprium. Sprechübungen und schriftliche Arbeiten wie in III. Übersetzungen aus dem Deutschen ins Französische. kl. Ausarbeitungen. Lektüre: Dhombres & Monod. Biographies historiques. Einige Gedichte. Riedel.	Lektüre: Bruno: Tour de la France. Gedichte von Lafontaine und anderen. Grammat. Wiederholung und Erweiterung im Anschluss an die Lektüre, desgleichen Synonymik und Metrik. Sprechübungen. Schriftliche und mündliche Übersetzungen, Diktate, kl. Ausarbeitungen. 3 St. w. Riedel.	Lektüre: 2 Duruy, Histoire de France. 1 Sandeau, Mademoiselle de la Seiglière. Gedichte aus der Sammlung von Benecke. Grammatische Wiederholungen. Synonymik und Metrik im Anschluss an die Lektüre. Sprechübungen und schriftliche Arbeiten wie in OII. 3 St. w. Riedel.	Lektüre: 2 Muller, Jeunesse des hommes célèbres. 2 Molière, Le bourgeois gentilhomme Gedichte v. Béranger. Gramm., Synonymik, Metrik, Sprechübungen und schriftliche Arbeiten wie in UI und OII. 3 St. w. Riedel.
Englisch (fakultativ)	OII. Lautlehre und Grammatik nach Tendering. Übungen im Lesen und Schreiben, Diktate und Rückübersetzungen. Einige Gedichte. 2 St. w. Riedel. UI u. OI. Gramm. Wiederholung und Erweiterung nach Tendering. Übungen im Lesen. Übersetzen, Schreiben und Sprechübungen sowie schriftliche Arbeiten wie in OII. Ausserdem schriftliche Übersetzungen aus dem Englischen, gelegentlich eine Ausarbeitung. Lektüre: Chambers „History of England“. 2 St. w. Riedel.								
Hebräisch (fakultativ).							Seffer § 1—36. Übungsstücke Seffer hebr. Gramm. 2 St. w. Kliche.	Seffer § 37—79. Übungsstücke und zusammenhängende Lesestücke. Wiederhol. Psalmen. hist. Stücke. Analysieren. 2 St. w. Kliche.	

	Sexta.	Quinta.	Quarta.	Unter-Tertia.
Geschichte und Erdkunde:	Lebensbilder aus der vaterländischen Gesch. von Kaiser Wilhelm zurückgreifend bis auf Karl den Grossen. 1 St. w. Riedel. Die notwendigsten Grundbegriffe aus der phys. u. math. Erdkunde. Anl. zum Verständnis des Globus u. d. Karten. Geo- u. hydrographische Verhältnisse der einzeln. Erdteile nach Daniel. 2 St. w. Sasse.	Physische u. politische Erdkunde Deutschlands nach Daniel. Entwerfen von einfachen Kartenumrissen an der Wandtafel. 2 St. w. S. Lassmann. W. Schürmann.	Übersicht der griech. Gesch. bis auf Alexanders Tod und die Diadochen. Übersicht der römischen Geschichte bis zum Tode des Augustus. Nach Jägers Hilfsbuch. 2 St. w. Länderkunde Europas mit Ausnahme von Deutschland n. Daniel. Entwerfen von Kartenskizzen. 2 St. w. A Sasse. B { S. Lassmann W. Schürmann.	Kurzer Überblick über die Blütezeit des röm. Reiches unter d. grossen Kaisern, sodann deutsche Geschichte bis zum Ausgang d. Mittelalters. 2 St. w. Länderkunde d. aussereuropäischen Erdteile mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Kolonien u. Vergleichung derselben mit den Kolonialgebieten anderer Staaten. Nach Daniel. Kartenskizzen. 3 St. w. Stein.
Mathematik und Rechnen:	Schreiben und Aussprechen der Zahlen. Vier Species mit ganzen Zahlen, Sortenverwandlung. Vier Species mit ungleich benannten Zahlen. Decimalbrüche. Zeitrechnung. Vorbereitung der Bruchrechnung. Einübung durch aufgegebene Beispiele. 4 St. w. Regulski.	Teilbarkeit der Zahlen. Gemeine Brüche. Einfache Schlussrechnung. Einübung durch aufgegebene Beispiele. 4 St. w. Regulski.	a) Rechnen: Decimalbrüche. Prozent- und Zinsrechnung: Brutto-, Tara- u. Nettorechnung; Gewinn- und Verlustrechnung; Gesellschaftsrechnung; Rabattrechnung; zusammengesetzte Regeldetri- und Mischungsrechnung. b) Geometrie: Lehre von der geraden Linie, von den Parallellinien und vom Dreieck nach Lieber und Lühmann. §§ 1—46. 4 St. w. A } B } Walter.	a) Arithmetik: Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division, Heiss § 2–25. Gleichungen § 61. b) Geometrie: Parallelogramm, Trapez, Vieleck, Lieber u. Lühmann § 48–80 Konstruktionsübungen. 3 St. w. Gröger.
Physik und Naturbeschreibung	S. Beschreibung von Pflanzen. W. Beschreibung der bekanntesten Säugetiere und Vögel. Lehrbuch von Bail, Heft 1. Cursus 1, § 1–25. 2 St. w. Walter.	S. Beschreibung von Pflanzen. W. Zoologie, Bail, Heft 1. Cursus 2, § 26 bis 50. 2 St. w. Walter.	S. Beschreib. schwieriger Pflanzenarten: die wichtigsten natürlichen Familien. Das Wichtigste aus der Terminologie u. dem Leben der Pflanzen nach Bail. W. Gliedertiere mit besonderer Berücksichtigung der Insekten nach Bail. 2 St. w. A } B } Walter.	S. Botanik. Das natürliche System. Ausländische Nutzpflanzen nach Bail. W. 1. Hälfte, Botanik, Bail, Heft 2, Cursus VI. § 62–76. 2. Hälfte. Zoologie. Übersicht über das Tierreich mit Hilfe von Bail, Heft 1, Cursus 3, § 51 bis 75 und Heft 2. Cursus 4 u. 5, § 34—50. 2 St. w. Heine.

	Ober-Tertia.	Unter-Sekunda.	Ober-Sekunda.	Unter-Prima.	Ober-Prima.
Geschichte und Erdkunde:	Deutsche Geschichte vom Ausgang des Mittelalters bis zum Regierungsantritt Friedr. des Grossen, insbes. brandenburgisch-preussische Geschichte nach Pütz. 2 St. w. Wiederholung und Ergänzung der Landeskunde Deutschlands nach Daniel. Kartenskizzen. 1 St. w. A: Sasse. B: Exner.	Deutsche u. preuss. Geschichte vom Regierungsantritte Friedrich des Grossen bis zur Gegenwart nach Pütz. Berücksichtigung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwickelung Preussens u. Deutschlands bis zur Gegenwart. Wiederholung und Ergänzung der Länderkunde Europas mit Ausnahme des deutschen Reiches nach Daniel. Kartenskizzen. 3 St. w. Exner.	Griechische und römische Geschichte bis zum Tode des Augustus. Wiederholungen in der Erdkunde. 3 St. w. Exner.	Römische Kaiserzeit. Geschichte d. Mittelalters und des Reformationszeitalters bis 1648. Wiederholung der Erdkunde Europas. 3 St. w. Exner.	Geschichte der Neuzeit von 1648 bis zur Gegenwart, unter spezieller Berücksichtigung der inneren Verhältnisse Deutschlands. Wiederholung der Länderkunde Deutschlands. 3 St. w. Stein.
Mathematik und Rechnen:	a) Arithmetik: Aufgestellte und unaufgestellte Gleichungen 1. Grades mit einer Unbekannten. Potenzrechnung. b) Geomutrie: Kreislehre. Von der Ausmessung und Gleichheit der Figuren. Verwandlungsaufgaben nach Lieber und Lühmann. Constructionsaufgaben. 3 St. w. A u. B: Gröger.	Gleichung 1. und 2. Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Potenzen mit negativen und gebrochenen Exponenten. Logarithmen. Ähnlichkeitslehre n. Lieber u. Lühmann. § 104—122. Kreisberechnung. Konstruktionsaufgaben. 4 St. w. Heine.	a) Arithmetik: Aufgestellte und unaufgestellte Gleichungen 1. und 2. Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Erweiterung der Lehre von Potenzen, Wurzeln u. Logarithmen. b) Geometrie: Einiges über harm. Punkte und Strahlen sowie über Transversalen. Konstr.-Aufgaben. c) Trigonometrie; Goniometrie. Einfache Dreiecksberechnung. 4 St. w. Heine.	Algebra: Wiederhol. aus allen Gebieten, besond. Gleichungen, arithm. und geometr. Reihen, Zinseszins- und Rentenrechnung, geometrische und trigonometrische Aufgaben. Stereometrie. 4 St. w. Walter.	a) Arithmetik: Wiederholung aus allen Gebieten, Aufgaben, Perm.-, Combinat.-, Variat.-Lehre, binom. Lehrsatz. Imaginaire Zahlen. a) Geometrie } c) Trigonom. } d) Stereomet. } Wiederh. u. Erweitern. Aufgaben. Die Anfangsgründe d. Coordinaten und Lehre von den Kegelschnitten. 4 St. w. Heine.
Physik und Naturbeschreibung	S) Bau d. menschl. Körpers (Anthropologie) nach Bail. W) Das Wichtigste aus der Mechanik u. Wärmelehre nach Trappe. 2 St. w. A u. B: Gröger.	Anfangsgründe der Chemie, Magnetismus und Elektrizität. Alles mit Auswahl nach Trappe. 2 St. w. Heine.	Wärmelehre. Meteorologie. Magnetismus und Elektrizität. 2 St. w. Heine.	Mechanik. Wellenlehre. Akustik. 2 St. w. Walter.	S. Optik. W. Mathem. Geographie, Astronomie. 2 St. w. Heine.

Aufgaben zu den schriftlichen Arbeiten im Deutschen in:

OI. In welchen Zügen begegnen sich Horaz und Walther von der Vogelweide? — Wallensteins Persönlichkeit nach dem Urteile der Soldaten in „Wallensteins Lager". — Warum müssen wir Oktavio Piccolomini recht geben und können ihm doch nicht unsere Zuneigung schenken? — Dem Guten nur sind Güter wahrhaft gut; ein Quell des Unheils werden sie dem Bösen. (Klassenaufsatz.) — Worin zeigt sich der Einfluss von Lessings „Emilia Galotti" auf Schillers „Kabale und Liebe"? — Wie heilt Nathan die Recha von ihrer Engelschwärmerei? — Dass der Mensch sich selber sein Geschick schafft, ist nachzuweisen an Schillers Wallenstein und Shakespeares Macbeth. — Prüfungsaufsatz.

UI. Götz und Weislingen, die Vertreter zweier verschiedenen Richtungen des Rittertums. — Warum scheitert der Plan der Verschworenen in Shakespeares Julius Cäsar trotz anfänglichen Erfolges? — Warum durfte nach Lessings Ansicht der Dichter den Laokoon schreiend darstellen, der Bildhauer nicht? (Klassenaufsatz.) — Was versteht Lessing unter einem poetischen Gemälde und welche Eigenschaften muss dieses haben? — Knospen gleichen Gedanken, es gleichen den Blüten die Worte, und der gereiften Frucht gleichet die wirkende Tat. — Welchen sittlichen Einfluss übt Iphigenie auf ihre Umgebung aus? — Was verspricht sich Schiller von der Einführung des Chors in die Tragödie? — Ein andres Antlitz, eh' sie geschehen, Ein anderes zeigt die vollbrachte Tat. (Klassenaufsatz.)

OII. Dein Schicksal ruht in deiner Brust. — Wie Günther um Brunhilden warb. — Einigkeit macht stark. (Klassenaufsatz.) — Charakteristik Hagens. — Nur Beharrung führt zum Ziel. (Klassenaufsatz.) — Maria und Adelheid, zwei Frauengestalten aus Goethes „Götz von Berlichingen". — Die Lage der Maria Stuart kurz vor der Begegnung der beiden Königinnen. (Klassenaufsatz.) — Welche Gründe bestimmen Hermann zu dem Entschlusse, die Waffen zum Schutze des Vaterlandes zu ergreifen?

UII. Charakteristik des Ritters in Schillers „Kampf mit dem Drachen". — Was erfahren wir im ersten Aufzuge von „Wilhelm Tell" über die Gewalttaten der Vögte? (Klassenaufsatz.) — Und setzet ihr nicht das Leben ein, nie wird euch das Leben gewonnen sein. — Der Gang der Rudenzhandlung in Schillers „Wilhelm Tell". (Klassenaufsatz.) — Welche Gedanken kommen dem Meister in Schillers „Lied von der Glocke" beim Klange der Vesperglocke? — Die Bedeutung der Flüsse im Leben der Völker. (Klassenaufsatz.) — Weshalb ist Karl VII vor dem Auftreten der Jungfrau von Orleans so mutlos? — Die Jungfrau von Orleans als Prophetin. — Geld ist ein guter Diener, aber ein böser Herr. (Klassenaufsatz.)

Aufgaben für die Abiturienten

Ostern 1907.

Deutscher Aufsatz: Wie weit ist die Schuld Wallensteins in äusseren Umständen, wie weit im Charakter des Helden begründet?

Mathematische Aufgaben.

1. Geometrie: Von einem Dreieck ist gegeben die Summe zweier Seiten ver-

mindert um die dritte Seite $a + c - b = d$, die Höhe h_a auf die Grundlinie und der Radius ϱ des einbeschriebenen Kreises; es soll das Dreieck konstruiert werden.

2. Trigonometrie: Die Entfernung und die Höhe eines Turmes über der wagerechten Ebene soll berechnet werden aus der $a = 10$ m betragenden Höhe einer Fensterbank im Hause des Beobachters, dem Senkungswinkel $\alpha = 3^0\ 49'\ 15''$ der Richtung zum Fusse des Turmes und dem Steigungswinkel $\beta = 20^0\ 9'\ 45''$ der Richtung zur Spitze.

3. Stereometrie: Ein rechtwinkliges Dreieck mit den beiden Katheten $a = 39$ cm und $b = 52$ cm dreht sich um seine Hypotenuse. Es soll die Oberfläche und das Volumen des Umdrehungskörpers berechnet werden. Weiter sollen die Radien der beiden Kugeln bestimmt werden, die mit dem Umdrehungskörper gleiche Oberfläche, bezw. gleiches Volumen haben.

4. Algebra: Die vier Ziffern einer Zahl bilden eine arithmetische Reihe; die aus den drei ersten Ziffern gebildete Zahl durch die Einerziffer dividiert gibt 30 und zum Rest 6; addiert man zur Zehnerziffer 2, so bildet sie mit den beiden vorhergehenden Ziffern eine geometrische Reihe. Wie heisst die Zahl?

Fakultativer jüdischer Religionsunterricht.

Den fakultativen jüdischen Religionsunterricht erteilt:

1. Rabbiner Dr. Freund in zwei wöchentlichen Stunden in I und II. Jüdische Geschichte: Kurze Wiederholung der biblischen Geschichte von der Teilung des Reiches bis zur Zerstörung des ersten Tempels. Geschichte des jüdischen Volkes von der Zerstörung des zweiten Tempels bis zum Beginn der spanischen Epoche. Systematische Religionslehre. Die Lehre vom Menschen und erster Teil der Pflichtenlehre.

2. Hauptlehrer Haym in 4 wöchentl. Stunden: 2 für III und 2 für IV—VI. Durchgenommen wurde in III: Biblische Geschichte: Die Richter. Die Könige. Esther. Die Makkabäer. Religionslehre: Die Glaubens- und Pflichtenlehre.

In IV—VI: Biblische Geschichte: Bis zum Tode Moses. Religionslehre: Erklärung des Dekalogs, die Fest- und Fasttage.

Technischer Unterricht.

a) Turnen: Die Anstalt besuchten im Sommer 360, im Winter 355 Schüler. Von diesen waren befreit:

	überhaupt vom Turnunterricht	von einzelnen Übungsarten
auf Grund ärztl. Zeugnisses	im S. 22, im W. 28	im S. – im W. —
aus anderen Gründen	im S. 9, im W. 9	
zusammen	im S. 31, im W. 37	im S. — im W. —
also von der Gesamtzahl der Schüler	im S. 11,62%, im W. 9,59%.	

Es bestanden bei 11 getrennt zu unterrichtenden Klassen 7 Turnabteilungen; zur kleinsten von diesen gehörten 37, zur grössten 51 Schüler.

Von 1 besonderen Vorturnerstunde abgesehen waren für den Turnunterricht wöchentlich insgesamt 18 Stunden angesetzt. Jhn erteilten der Lehrer am Gymnasium Woitun und der Lehrer am Gymnasium Regulski. Die Anstalt hat eine geräumige Turnhalle und hinter derselben einen freien Platz für Sommerturnen; ausserdem besitzt sie in der Nähe der Stadt einen grossen, schönen Spielplatz. Alles ist Eigentum des Gymnasiums.

Abgesehen von den Übungen und Spielen auf dem freien Platze hinter der Turnhalle ist im Sommer für jede Klasse wöchentlich 1 Spielstunde unter Aufsicht der Turnlehrer angesetzt. Ausserdem spielen Gruppen von Schülern auf dem Platze freiwillig ohne Lehreraufsicht. Die verschiedenen Arten der Ballspiele sind am meisten beliebt. Eine Schwimmanstalt ist hier im Sommer 1894 errichtet. Seitdem ist auch der Eifer für Schwimmen erwacht. Freischwimmer: 78.

b) Gesang: VI 2 St., V 2 St. und 3 allgemeine Chorgesangstunden, zusammen 7 St. w.

c) Fakultatives Zeichnen: An den in einer Abteilung gegebenen 2 wöchentlichen fakultativen Zeichenstunden für II bis I nahmen im S. 3, im W. 7 Schüler teil.

Schriftliche Arbeiten:

Im Deutschen wurden ausser den in der Pensentabelle angegebenen Arbeiten kürzere Klassenarbeiten über durchgenommene Abschnitte aus den alten Sprachen, aus der Geschichte und Erdkunde, aus dem Französischen sowie aus den Naturwissenschaften angefertigt.

Im Lateinischen: VI: wöchentliche halbstündige Klassenarbeiten, Reinschriften als Hausarbeiten; V wie VI: die Hausarbeiten wechseln ab mit den Klassenarbeiten. IV: wöchentliche Übersetzungen ins Lateinische (Klassen- oder Hausarbeit), dazu in jedem Vierteljahre 1 schriftliche Übersetzung ins Deutsche. III—UII: wöchentliche Übersetzungen ins Lateinische. In jedem Vierteljahre statt dessen eine schriftliche Übersetzung ins Deutsche als Klassenarbeit. OII—OI: 14-tägige Übersetzungen ins Lateinische und daneben in jedem Vierteljahre eine Übersetzung ins Deutsche als Klassenarbeit.

Im Griechischen: III—UII: alle 8 Tage kurze Übersetzungen ins Griechische (Klassen- oder Hausarbeit); OII—OI: alle 14 Tage Übersetzungen aus dem Griechischen abwechselnd mit kurzen Übersetzungen in das Griechische (gewöhnlich in der Klasse.)

Im Französischen: IV alle 14 Tage, UIII—OI alle 3 Wochen (Klassenarbeiten).

Lehrbücher.

Religion, katholisch: Lehrbuch von Dr. Arthur König. Katechismus von Deharbe Nr. 3. Biblische Geschichte von Schuster.

evangelisch: Biblische Geschichte von Preuss VI—IV, Luthers Katechismus von Reymann IV—III, Lehrbuch von Heidrich II—I, Luthers Bibelübersetzung VI—I.

Deutsch: Die deutschen Lesebücher von Hopf und Paulsiek für VI—UII. Das Lesebuch von Remacly für OII—I. Deutsche Sprachlehre von v. Sanden.

Lateinisch: Formenlehre für VI—V. Lat. Schulgrammatik von Müller IV—III. Lat. Grammatik von Seyffert II und I. Lat. Übungsbücher von Ostermann VI—UII.

Griechisch: Griech. Grammatik von Wendt. Griech. Übersetzungsbuch von Wesener in III. Lesebuch v. Wilamowitz-Moellendorff in OII — OI.

Französisch: Elementargrammatik von Plötz IV—III, Schulgrammatik von Plötz, OIII—I.

Polnisch: Elementarbuch von Wolinski und Schönke I. Kursus. Lesebuch von Wolinski und Spychalowicz. II. Kursus.

Hebräisch: Hebräische Grammatik von Seffer und die hebräische Bibel.

Geschichte: Das Hülfsbuch von Jäger für IV. Der Grundriss von Pütz für die mittleren (III) und oberen Klassen (II—I).

Erdkunde: Leitfaden von Daniel.

Mathematik: Die Lehrbücher von Lieber und Lühmann (III—I). Die Aufgaben-Sammlung von Heis III—I. 5stellige Logarithmentafeln von Schlömilch OII—OI.

Rechnen: Rechenbuch von Harms und Kallius VI—IV.

Physik: Schulphysik von Trappe.

Naturbeschreibung: Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte von Bail.

II. Aus den Verfügungen der vorgesetzten Behörden.

16. 5. 1906. Der Herr Generalstabsarzt der Armee übersendet die neuen Bestimmungen über die Aufnahme von Studierenden in die Kaiser Wilhelm-Akademie für das militärärztliche Bildungswesen in Berlin.

5. 6. 1906. Das Ober-Hofmarschall-Amt in Berlin übersendet ein Gedenkblatt, welches Seine Majestät der Kaiser mit Allerhöchsteigenhändiger Namens-Unterschrift denjenigen Schulen zu stiften Allergnädigst geruht haben, deren Schüler sich an der Sammlung der Seiner Majestät dem Kaiser zur Verfügung gestellten Flottenspende beteiligt haben, zur Erinnerung an den 27. Februar 1906 und als ein Zeichen der Allerhöchsten Anerkennung des durch diese Sammlung bekundeten Patriotismus.

22. 6. 1906. Die Schule ist in der Lage, durch geeignetes Befragen der Kinder an der Ermittelung verheimlichter Fälle von Erkrankungen an Scharlach und ähnlichen Krankheiten mitzuwirken.

21. 8. 1906. Es wird auf die Anordnungen hingewiesen, welche getroffen sind, um die Schüler bei Feuersgefahr an schnelles und geordnetes Verlassen des Schulgebäudes zu gewöhnen.

31. 10. 1906. Ein Exemplar der dritten Serie der Wandbilder zur deutschen Götter- und Sagenwelt Blatt I—IV von Lohmeyer wird der Anstalt als Geschenk überwiesen.

20. 11. 1906. An der Königlichen Akademie zu Posen ist eine Prüfungs-Kommission errichtet, vor welcher Erweiterungsprüfungen im Deutschen, Französischen und Englischen abgelegt werden können.

4. 12. 1906. Meldungen zur Annahme als Bergbaubeflissener dürfen fortan in der Zeit vom 15. 3. bis zum 1. 4., bezw. in der Zeit vom 15. 9. bis 1. 10. auch ohne Beifügung eines Abiturientenzeugnisses eingereicht werden, worauf die vorläufige Einstellung als Bergbaubeflissener erfolgen kann. Erforderlich ist hierzu eine Bescheinigung des Schulleiters, dass der Bewerber in der Prüfung steht und dass seine Klassenleistungen in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern sowie in den neueren Sprachen unbedingt genügt haben.

3. 12. 1906. Ferienordnung für 1907/08.

	a) der Schulschluss:	b) der Schulanfang:
1. Zu Ostern	Freitag, den 22. März.	Dienstag, den 9. April.
2. Zu Pfingsten	Freitag, den 17. Mai. (Nachm. 4 Uhr.)	Donnerstag, den 23. Mai.
3. Zu den Sommerferien .	Freitag, den 5. Juli.	Freitag, den 9. August.
4. Zu Michaelis	Mittwoch, den 2. Oktober.	Mittwoch, den 16. Oktober.
5. Zu Weihnachten . .	Sonnabend, den 21. Dezember.	Mittwoch, den 8. Januar 1908.

28. 2. 1907. Die evangelischen Schüler sind am 12. März oder einem der vorhergehenden Tage auf den 300jährigen Geburtstag von Paul Gerhardt hinzuweisen.

2. 3. 1907. Das Gesuch des Schuldieners Weiss um Entlassung aus seiner hiesigen Stellung wird genehmigt.

III. Chronik der Anstalt.

Donnerstag, den 19. April 1906 wurde das neue Schuljahr eröffnet, nachdem am Tage vorher die Prüfung und Aufnahme der angemeldeten Schüler stattgefunden hatte.

Für den nach Lissa i. P. versetzten Professor Spohn wurde der Anstalt der wissenschaftliche Hilfslehrer Riedel überwiesen.

Am 3. Mai 1906 beehrte der Herr Ober-Präsident der Provinz Posen, Exzellenz v. Waldow, die Anstalt mit seinem Besuche. Nach einer Ansprache des Direktors fand in der Aula die Vorstellung des Lehrer-Kollegiums statt.

Der 15. Juni, der Gedächtnistag des hochseligen Kaisers Friedrich, wurde, wie die anderen Gedenktage, in üblicher Weise gefeiert.

Am 2. September wurde der Tag von Sedan durch eine Festfeier in der Aula begangen.

Im Sommerhalbjahre hatte die Anstalt den Verlust von zwei tüchtigen und braven Schülern zu beklagen. Am 17. Mai starb in Pleschen der Ober-Primaner Straburzynski an der Zuckerkrankheit. Der Ordinarius und eine Anzahl Mitschüler gaben ihm das letzte Geleit. — Am gleichen Orte verschied am 12. September 1906 der Obersekundaner Kozminski am Scharlachfieber. Lehrer und Schüler werden das Andenken an die beiden treuen Schüler in Ehren halten.

Wegen grosser Hitze fiel der Unterricht am 28. Juni von 11 Uhr, am 23. August und 5. September von 12 Uhr an aus.

Am 1. Oktober 1906 schied von der Anstalt der Direktor derselben, Professor Dr. Schlüter, nachdem er 27½ Jahre, davon fast 6 Jahre als Leiter segensreich an ihr gewirkt, um die Leitung des Königlichen Gymnasiums zu Gnesen zu übernehmen. Für seine treue und erfolgreiche Arbeit sei ihm an dieser Stelle im Namen der Anstalt der aufrichtigste Dank ausgesprochen.

Gleichzeitig verliess die hiesige Anstalt, um in seine schlesische Heimat zurückzukehren, Professor Lassmann, nachdem er 22½ Jahre hier gewirkt. Auch ihm sei für seine langjährige pflichttreue Wirksamkeit der Dank der Anstalt ausgesprochen.

Die Leitung der Anstalt übernahm auf Grund der Allerhöchst vollzogenen Bestallung vom 15. Juni 1906 und des Ministerial-Erlasses vom 26. Juni und 3. Juli 1906 am 1. Oktober der Unterzeichnete.

Dr. Georg Klinke, geb. i. J. 1861 zu Robakow im Kreise Jarotschin, besuchte das Progymnasium zu Kempen und das Gymnasium zu Gnesen. Hier legte er im Jahre 1880 die Reifeprüfung ab und studierte darauf an den Universitäten zu Breslau und Greifswald klassische Philologie und Deutsch. In Greifswald wurde er zum Dr. phil. promoviert und legte daselbst die Staatsprüfung ab. Nach mehrjähriger privater Lehrtätigkeit in der Provinz Posen, in Böhmen, in Sachsen und in Schlesien trat er Ostern 1888 das Probejahr in Gnesen an. In den folgenden Jahren war er als Mitglied des pädagogischen Seminars zu Posen und als wissenschaftl. Hilfslehrer in Posen F. W., Gnesen, Fraustadt und Schneidemühl tätig. Michaelis 1905 ward er an das Königliche Marien-Gymnasium zu Posen als Oberlehrer berufen. Nachdem er in dieser Stellung 8 Jahre gewirkt, wurde ihm am 1. November 1903 die Leitung des Königl. Progymnasiums zu Tremessen und am 1. Oktober 1906 die des Königl. Gymnasiums zu Ostrowo übertragen.

Die feierliche Einführung des neuen Anstaltsleiters durch den Königl. Provinzial-Schulrat Herrn Professor Dr. Wege aus Posen fand vor geladenen Gästen und vor dem Lehrer-Kollegium sowie den Schülern der Anstalt am Mittwoch, den 17. Oktober in der Aula statt.

Für den an das Königliche Realgymnasium zu Tarnowitz versetzten Professor Lassmann wurde Oberlehrer Schürmann der Anstalt überwiesen.

Joseph Schürmann, geboren am 21. Februar 1878 zu Becklem im Kreise Recklinghausen-Land, besuchte von Ostern 1895 ab das Gymnasium zu Recklinghausen und bestand dort Ostern 1900 das Abiturientenexamen. Von Ostern 1900 ab studierte er an den Universitäten Münster und Berlin Philologie. Am 1. Dezember 1904 bestand er in Münster die Prüfung für das höhere Lehramt und legte darauf sein Seminarjahr am Königl. Realgymnasium zu Bromberg und am Königl. Gymnasium zu Schneidemühl ab. Vom 1. Oktober 1905 bis zum 1. Oktober 1906 war er am Königl. Gymnasium zn Meseritz als Probekandidat beschäftigt.

Am 30. November fand in der Aula der Anstalt eine gut besuchte musikalische Aufführung des Schülerchors unter Leitung des Gesanglehrers statt. Die guten Leistungen des Chores sowie einzelner Schüler fanden verdienten Beifall.

Durch Ministerial-Erlass vom 18. Dezember 1906 wurde dem Oberlehrer Jung der Charakter als Professor und durch Erlass vom 21. Januar 1907 der Rang der Räte vierter Klasse verliehen.

Am 27. Januar wurde die Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers und Königs in der Aula des Gymnasiums begangen, wobei Oberlehrer Ronke die Festrede

hielt. Im Anschlusse daran wurden einige im Auftrage Sr. Majestät der Anstalt überwiesenen Werke an gute Schüler als Prämien verteilt.

Durch Verfügung des Königlichen Provinzial-Schul-Kollegiums zu Posen vom 19. Februar 1907 ist Oberlehrer Schürmann für die Zeit vom 18. bis 28. März zu einem englischen Doppelkursus nach Berlin einberufen.

Am 11. und 12. März fand unter dem Vorsitze des Königlichen Provinzial-Schul-Rates Herrn Professor Dr. Wege aus Posen die Reifeprüfung statt. Es unterzogen sich derselben 17 Oberprimaner, welche sämtlich für reif erklärt wurden, darunter 3 unter Befreiung von der mündlichen Prüfung. Am 22. März wurden dieselben feierlich entlassen.

Der Gesundheitszustand der Lehrer war im ganzen ein günstiger, so dass nur vereinzelt Vertretungen erforderlich wurden. Weniger zufriedenstellend war der Gesundheitszustand der Schüler.

IV. Statistische Mitteilungen.

a) Frequenztabelle für das Schuljahr 1906/1907.

	OI	UI	OII	UII	OIII	UIII	IV	V	VI	Sa.
1. Bestand am 1. Februar 1906	26	20	23	36	42	28+31 59	44	36+32 68	53	371
2. Abgang bis zum Schlusse des Schuljahres 1905/06	24	1	5	8	8	5	4	6	3	64
3a. Zugang durch Versetzung zu Ostern	16	13	23	30	21+28 49	35	23+28 51	41	—	258
3b. Aufnahme zu Ostern	—	1	1	3	2	—	3	1+2 3	40	53
4. Frequenz am Anfange des Schuljahres 1906/07	18	17	29	38	27+28 55	40	30+29 59	55	49	360
5. Zugang im Sommerhalbjahre	—	1	1	1	1	—	—	—	—	4
6. Abgang im Sommerhalbjahre	1	—	2	2	1	2	3+1 4	1	—	13
7a. Zugang durch Versetzung zu Michaelis	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7b. Zugang durch Aufnahme zu Michaelis	—	—	—	1	—	—	—	1	2	4
8. Frequenz am Anfange des Winterhalbjahres	17	18	28	38	27+28 55	38	27+28 55	55	51	355
9. Zugang im Winterhalbjahre	—	—	—	—	—	—	1+0 1	1	—	2
10. Abgang im Winterhalbjahre	—	—	—	—	—	2	—	1	2	5
11. Frequenz am 1. Februar 1907	17	18	28	38	27+28 55	36	28+28 56	55	49	352
12. Durchschnittsalter am 1. Februar 1907	19,8	20,3	18,2	17,3	16,5 16,1	14,6	13,3 13,7	12,7	11,4	—

b) Religions- und Heimatsverhältnisse der Schüler.

	Evang.	Kath.	Diss.	Jüd.	Einh.	Ausw.	Ausl.
1. Am Anfange des Sommerhalbjahres	100	229	—	31	199	161	—
2. Am Anfange des Winterhalbjahres	99	225	—	31	198	157	—
3. Am 1. Februar 1907	100	222	—	30	203	149	—

Das Zeugnis für den einjährigen Militärdienst haben erhalten: Ostern 1906: 32, Michaelis: 2 Schüler. Von diesen sind zu einem praktischen Berufe abgegangen: Ostern 6, Michaelis 2.

C. Der Reifeprüfung unterzogen sich

Ostern 1907:

№	Name	geb.	zu	Konf. bezw. Relig.	Stand des Vaters	zu	Jahre in Prima	studiert (Beruf)
866	Fraenkel Max	19. 11. 88	Ostrowo	jüd.	Kaufmann	Ostrowo	2	Rechtsw.
867	Gallewski Moritz	10. 7. 87	Slupia, Kreis Kempen	jüd.	Kaufmann	Kempen i. P.	2	Tierheilkunde.
868	* Happ Emil	13. 5. 88	Pleschen	jüd.	Lehrer	Pleschen	2	Medizin.
869	Jankowski Wenzeslaus	17. 9. 86	Ostrowo	kath.	Bureauvorst.	Ostrowo	2	Rechtsw.
870	Jarczewski Johannes	8. 12. 85	Gogolewo, Kr. Schrimm	kath.	† Kaufmann	Ostrowo	2	Theologie.
871	Krakauer Friedrich	14. 1. 89	Schildberg	jüd.	Kaufmann	Berlin	2	Bankfach.
872	Lessinski Miecislaus	6. 6. 86	Ostrowo	kath.	Bureauvorst.	Ostrowo	2	Tierheilk.
873	Nowicki Felicyan	9. 6. 85	Pleschen	kath.	† Ackerbürger	Pleschen	2	Theologie.
874	Peiser Martin	12. 5. 87	Ostrowo	jüd.	Buchhändler	Ostrowo	2	Tierheilk.
875	Platsch Erich	13. 2. 88	Gostyn	ev.	Schulrat	Ostrowo	2	Seekadett.
876	* Sonnenberg Georg	28. 9. 88	Ostrowo	ev.	Reichsbankvorsteher	Ostrowo	2	Rechtswissensch.
877	Sztukowski Joseph	16. 9. 83	Bonikow, Kr. Adelnau	kath.	Landwirt	Bonikow	3	Theologie.
878	Than Ernst	12. 2. 87	Kempen i. P.	ev.	Pastor prim.	Kempen i. P.	2	Medizin.
879	Titus Livius Ralf	8. 11. 85	Raduchow Kr. Ostrowo	ev.	† Rittergutspächter	Raduchow	3	Pionieroffizier.
880	Weiss Hans	24. 6 85	Radlow, Kr. Adelnau	ev.	Gutspächter	Radlow	2	Rechtswissensch.
881	* Witkowski Stanislaus	15.10.88	Ostrowo	kath.	prakt. Arzt	Ostrowo	2	Theologie.
882	Zehm Georg	19. 9. 87	Kaldau, Kr. Schlochau	ev.	Kgl. Ober-Steuerkontroll.	Ostrowo	2	Philologie.

* von der mündlichen Prüfung befreit.

V. Sammlung von Lehrmitteln.

Angeschafft wurden a) **für die Lehrerbibliothek** die Fortsetzungen von folgenden Werken:

Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preussen. — Zeitschrift für Gymnasialwesen. — Monatsschrift für höhere Schulen von Dr. Köpke und Matthias. — Archäologischer Anzeiger. — Neue Jahrbücher für klassisches Altertum. — Naturwissenschaftliche Rundschau. — Zeitschrift für deutschen Unterricht. — Zeitschrift für den naturw. und math.Unterricht. — Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. — Rundschau für Geographie und Statistik. — Monatsschrift für das Turnwesen. — Preussische Jahrbücher. — Die Grenzboten. — Deutsche Monatsschrift für das gesamte Leben der Gegenwart. — Das humanistische Gymnasium. — Die Kreide. — Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Jahrgang 1906 nebst Beiheften.

Ferner die Fortsetzungen von: Jahresberichte über das höhere Schulwesen von Rethwisch. — Lehrproben und Lehrgänge von Frick, Richter und Menge. — Staatengeschichte von Heeren und Uckert. — Allgemeine deutsche Biographie. — Hohenzollern-Jahrbuch. — Politische Korrespondenz Friedrich des Grossen. — Jahrbuch für Deutschlands Seeinteressen Jahrg. VIII. — Der Hauslehrer. — Verhandlungen der Direktorenversammlungen, 4 Bände. — Walde, Lat. etymologisches Wörterbuch. Ausserdem: Horaz von Menge. — Goedicke, Grundriss der Geschichte der deutschen Dichtung. — Matthias, Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht. — Leitfaden für den Turnunterricht. — Kekulé von Stradonitz, Die griechische Skulptur. — Beier, Die höheren Schulen in Preussen und ihre Lehrer. — Morsch, Das höhere Lehramt. — Liman, Die Hohenzollern. — Bökeler, Stereometrische Aufgaben nebst Auflösungen. — Adressbuch der Stadt Ostrowo. — Wilamowitz-Möllendorf: Griechische und lateinische Literatur und Sprache. — Paulsen: Das deutsche Bildungswesen. — Cauer: Deutsche Spracherziehung. — Körting: Adolf Turold. — Grothmann: Das Zeichnen in den allgem. bildenden Schulen. — Scharf: Vorturnerstunden. — Wegener: Wir jungen Männer. — Berühmte Kunststätten, Bd. 1—35.

b) für die Schülerbibliothek:

Gareis: Geschichte der evang. Heidenmission. — Posselt: Der Kaffernmissionär. — Döring: Morgendämmerung. — Richter: Evang. Mission im Nyassalande. — Aus unserer Väter Tagen, 30 Bde. — Deutsches Schwert für deutschen Herd. — Jung Deutschland in der Südsee. — Bahmann: Am Römerwall. — Neumann Strehla: Kaisermärchen. — Für Deutschlands Jugend. — Frenssen: Peter Moors Fahrt nach Südwest. — Die Kämpfe der deutschen Truppen in Afrika. — Der Hauslehrer. — Knötel: Das eiserne Zeitalter.

c) für Physik: 1 Inhaltsmesser zum Druckreduzierventil.

d) für Naturwissenschaft: 12 Anschauungsobjekte von dem Naturhistorischen Institut Linnea in Berlin.

e) für Zeichnen: 2 Kartons mit Blattformen, 1 Kasten mit Schmetterlingen, 15 Fliesen mit Aufdruck.

f) für Geographie: Baldamus, Karte zur Geschichte der Völkerwanderung. — Ebbecke, Kultur- und Landschaftsbilder, Blatt 1, 2, 3. — Kiepert, Das alte Gallien.

g) für Turnen: 30 Paar Hanteln, 11 Eisenstäbe.

h) für Gesang: Merk, Gebet für den Kaiser. — Bartmuss, Allweg gut Zollern. — Wrede, Nachtlied der Krieger. — Hastung, Deutliches Aussprechen beim Singen. — Rabe, Der Gesanglehrer. — Rudolf, Michel horch, der Seewind pfeift. — Geppert, Messe in D. — Reimann, Sursum corda. — Güttler, Messe op. 25. — Wagner, Elsula. — Reinecke, Deutscher Sang. — Storch, Johannesfeuer. — Kuhne, Kantate zu Kaisers Geburtstag.

An Geschenken erhielt die Anstalt:

vom Herrn Minister: 1 Universitätskalender für Sommer- und Wintersemester 1906/07. — 15. Jahrgang 1906 des Jahrbuchs für Volks- und Jugendspiele. — Blatt 1—4 der III. Serie der „Wandbilder zur deutschen Götter- und Sagenwelt" von Jul. Lohmeyer, mit Text von Felix und Therese Dahn. — Bode, Florentiner Bildhauer der Renaissance. — Vom Königlichen Provinzial-Schulkollegium zu Posen: Urkunden und Aktenstücke zur Geschichte des Kurfürsten Friedrich Wilhelm von Brandenburg. Bd. 19. Berlin 1906.

VI. Stiftungen und Unterstützungen von Schülern.

Die Stipendien der Anstalt sind folgende:

1. das Kompałasche mit 10,50 Mark jährlichen Zinsen,
2. das Niemojewskische 10,50 Mark,
3. zwei Stiftungen des wissenschaftlichen Vereins, je 10,50 Mark,
4. das Lissnersche 10,50 Mark,
5. das Goldenringsche 2 à 10,50 Mark,
6. das Kretschmersche 2 à 99,75 Mark,
7. das Zehsche 184,50 Mark,
8. das Robińskische 35 Mark,
9. das Leporowskische 52,50 Mark,
10. das Siwickische 75 Mark Zinsen.

1—9 wurde in der Lehrer-Versammlung vom 7. März d. J. an würdige Schüler der Anstalt bestimmungsmässig verteilt. Für Nr. 10 konnte kein Schüler in Vorschlag gebracht werden.

Befreiung vom Schulgeld konnte 10 Prozent der Schüler gewährt werden.

VII. Mitteilung an die Schüler und deren Eltern.

1) Infolge eines Ministerial-Erlasses vom 9. Mai 1892 wird Nachstehendes an dieser Stelle zur Kenntnis der Eltern gebracht, welche Söhne auf dem Gymnasium haben.

Auszug aus dem Circular-Erlasse vom 29. Mai 1880.

Die Strafen, welche die Schulen verpflichtet sind, über Teilnehmer an Verbindungen zu verhängen, treffen in gleicher oder grösserer Schwere die Eltern als die Schüler selbst. Es ist zu erwarten, dass dieser Gesichtspunkt künftig ebenso, wie es bisher öfters geschehen ist, in Gesuchen um Milderung der Strafe wird zur Geltung gebracht werden, aber es kann demselben eine Berücksichtigung nicht in Aussicht gestellt

werden. Den Ausschreitungen vorzubeugen, welche die Schule, wenn sie eingetreten sind, mit ihren schwersten Strafen verfolgen muss, ist Aufgabe der häuslichen Zucht der Eltern oder ihrer Stellvertreter. . . . Noch ungleich grösser ist der moralische Einfluss, welchen vornehmlich in kleinen und mittleren Städten die Organe der Gemeinde auf die Zucht und gute Sitte der Schüler an den höheren Schulen zu üben vermögen. Wenn die städtischen Behörden ihre Indignation über zuchtloses Treiben der Jugend mit Entschiedenheit zum Ausdrucke und zur Geltung bringen, und wenn dieselben und andere um das Wohl der Jugend besorgte Bürger sich entschliessen, ohne durch Denunciation Bestrafung herbeizuführen, durch warnende Mitteilung das Lehrerkollegium zu unterstützen, so ist jedenfalls in Schulorten von mässigem Umfange mit Sicherheit zu erwarten, dass das Leben der Schüler ausserhalb der Schule nicht dauernd in Zuchtlosigkeit verfallen kann.

2. Aus dem Erlass vom 23. November 1895:

Die in dem Erlass vom 11. Juli 1895 — U II. 11731 — an die Eltern gerichtete Aufforderung, zur Verhütung von Unvorsichtigkeiten mit Schusswaffen und durch sie verursachter Unglücksfälle mitzuwirken, gilt selbstverständlich auch für Pensionshalter, und wenn sie dieselbe nicht beachten, so ist die den Schülern erteilte Erlaubnis, bei ihnen zu wohnen, zurückzunehmen; ebenso ist gegen auswärtige Schüler, welche gegen das Verbot der Schule Waffen in ihrer Wohnung haben, nach demselben Erlass einzuschreiten.

Zur Beachtung.

Montag, den 8. April, morgens von 1/2 9 Uhr ab findet die Anmeldung von 1/2 10 Uhr ab die Prüfung der neu aufzunehmenden Schüler statt. Dieselben haben einen Geburts- und Impfschein und bei einem Alter von über 12 Jahren einen Wiederimpfschein sowie ein Zeugnis über den zuletzt genossenen Unterricht beizubringen.

Die Aufnahme in die Sexta geschieht vorschriftsmässig nicht vor dem vollendeten 9. Lebensjahre und nicht nach dem vollendeten 12. Lebensjahre. Nach dem vollendeten 13. Lebensjahre wird kein Schüler mehr in die V, nach dem vollendeten 15. Lebensjahre keiner in die IV aufgenommen. Die Vorkenntnisse, die bei der Aufnahme in die VI nachgewiesen werden müssen, lassen sich dahin zusammenfassen, dass von dem Knaben gefordert wird:

> Geläufigkeit im Lesen deutscher und lateinischer Druckschrift; Kenntnis der Redeteile; eine leserliche und reinliche Handschrift; Fertigkeit, Diktiertes ohne grobe Fehler nachzuschreiben; Sicherheit in den vier Grundrechnungen mit ganzen Zahlen; Bekanntschaft mit den Geschichten des A.u.N.Testaments.

Die Wahl der Pensionen bedarf meiner vorherigen Genehmigung.

Pensionen, in denen die Umgangssprache nur polnisch oder vorwiegend polnisch ist, können nicht empfohlen werden. Da die Unterrichtssprache deutsch ist, so können nur diejenigen Schüler dem Unterricht in wünschenswerter Weise folgen, welche diese Sprache ausreichend verstehen. Es bleiben deshalb diejenigen Schüler, welche wegen der polnischen Umgangssprache in der Pension sich die nötige Kenntnis der deutschen Sprache nicht aneignen können, naturgemäss auch in ihren Klassenleistungen hinter ihren günstiger gestellten deutschen und polnischen Mitschülern zurück.

An Schulgeld zahlt jeder das Gymnasium besuchende Schüler 120 Mark jährlich.

Das Recht der Stundung hat weder der Direktor noch der Rendant. Gesuche um Schulgeldbefreiung sind schriftlich dem Direktor einzureichen. Keine Antwort gilt als Ablehnung.

Wegen Überfüllung können nur Schüler aus Ostrowo und nächster Umgegend aufgenommen werden. — Jeder neu aufgenommene Schüler erhält eine gedruckte Schulordnung. Für einen Schüler, dessen Abmeldung erst nach dem ersten Schultage erfolgt, ist das Schulgeld für das ganze nächste Vierteljahr zu entrichten. — Diejenigen Schüler, welche in den verbindlichen Lehrfächern nicht ausreichend genügen, werden von der Teilnahme an dem wahlfreien englischen und hebräischen Unterricht ausgeschlossen. — Die Lehrer der Anstalt sind zu mündlicher Auskunft und Besprechungen über die Schüler gern bereit. **Nur unmittelbar vor den Versetzungsterminen werden sie eine Auskunft ablehnen müssen.** Der Direktor hat eine besondere Sprechstunde an den Wochentagen von 12 – 1, die Ordinarien und sonstigen Lehrer sind nicht im Gymnasium, sondern in ihrer Wohnung zu sprechen. — Ist ein Schüler genötigt, wegen Krankheit den Unterricht zu versäumen, so ist dafür zu sorgen, dass der Entschuldigungszettel zur ersten versäumten Stunde in der Klasse ist; jedenfalls ist derselbe noch im Laufe desselben Vormittags zu schicken. — Das Tabakrauchen ist den Schülern der Klassen VI bis OIII einschl. verboten, den Schülern der Prima und Sekunda nur auf ihren Stuben und nur dann gestattet, wenn sie die schriftliche Erlaubnis des Vaters dazu dem Ordinarius vorgelegt haben. — Der Besuch von Wirtshäusern, Konditoreien, Gartenlokalen ist den Schülern verboten. – Das Spazierengehen der Schüler auf den Strassen, insbesondere auf dem Markte, ist verboten. Dieselben haben ihre Spaziergänge ins Freie zu richten. — Wer Privatunterricht erteilen oder nehmen will, muss die Genehmigung des Vaters nachweisen und bedarf der Erlaubnis des Ordinarius und des Direktors.

Dienstag, den 9. April, 8 Uhr morgens wird das neue Schuljahr eröffnet.

Ostrowo, im März 1907.

Der Gymnasial-Direktor

Dr. Klinke.